

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL- JA HARIDUSTEADUSKOND
HARIDUSTEADUSTE INSTITUUT
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Janne Tamm

I JA J ÕIGEKIRJAOSKUSED SAARE MAAKONNA 3. KLASSI ÕPILASTEL
Magistritöö

Läbiv pealkiri: I ja J õigekiri

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kaja Plado (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Sisukord

KOKKUVÕTE	3
Abstract	4
1. Kirjalik kõne- kirjakeel	5
1.1. Eesti keele ortograafia põhimõtted	6
1.2. Eesti foneetika omapära	7
1.3. I ja j õigekirja kujundamine	8
1.4. Silbitamine ja poolitamine	10
2. Kirjutamisraskused	11
2.1. Kirjutamisoskuse eeldused	14
2.2. Õigekirja õpetamine	16
2.3. Kirjutamisoskuse arengu etapid	17
2.4. Kirjutamisoskuse areng	18
2.5. Lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamine	19
Uurimuse eesmärk ja oodatavad tulemused	21
Meetod	22
Katseisikud	22
Mõõtvahendid	22
Protseduur	23
Tulemused	23
Arutelu.....	30
Kasutatud kirjandus	33

Kokkuvõte

Käesolevas töös antakse ülevaade tänapäeva kirjakeelest, *i* ja *j* õigekirjast, selle omandamisest ja raskustest õpilastel. Töös tutvustatakse *i* ja *j* õigekirja omandamisel esinevaid probleeme lastel. Enne reeglite õpetamist kirjutavad lapsed *i* ja *j* kuulmise ja keelevaistu järgi. Reeglite õppimise alguses hakkavad nad tegema rohkem vigu, sest püüavad kirjutada reeglitele vastavalt. Töö teadvustamine viib teadaolevalt alati vigade hulga tõusule, kuid hiljem kujunevad oskused ja vigu tehakse vähem. Erinevate kirjanduslike allikate ja laste tööde põhjal võib järeldada, et *i* ja *j* õigekirja õpetamiseks kasutatavad reeglid ei ole paljudele õpilastele arusaadavad ja põhjustavad ka hiljem pigem segadust, kui aitavad vigu vältida.

Töö eesmärgiks oli anda ülevaade kolmanda klassi õpilaste *i* ja *j* õigekirjaoskustest. Lapsed kirjutasiid sama teksti kolmel eri viisil: etteütlus, lünktekst ja korrektuurharjutus. Kõige vähem vigu tegid õpilased etteütelse kirjutamisel. Lünktekstides oli vigade arv suurem, õige valik tuleb teha teadvustatult ja iseseisvalt. Kõige enam vigu tegid lapsed korrektuurharjutustes, sest see nõuab vea leidmise, võrdleva hääldamise ning õige valiku tegemise oskust. Õpiraskustega lastele on keeruline leida sõnadest vigu, nad hääldavad ja loevad sõna õigesti, kuid ei märka viga.

I ja *j* märkimine sõna alguses ei valmistanud lastele üheski ülesandes suuri raskusi. Sõna veaohlikus kohas *i* ja *j* erinevuse tajumine on keeruline. Kõige rohkem vigu tegid kolmanda klassi õpilased tegijanimede kirjutamisel. Nimetatud teemat pole selleks ajaks neile ka õpetatud ja sellises funktsioonis *i* ja *j* märkimine oli neile võõras.

Õpilased toetuvad õigekirjas pigem keelevaistule, analoogiale kui reeglitele. Seepärast oleks oluline mõelda, millises vanuses lastele, kuidas õpetada reegleid või õpetada õigekirja läbi praktilise harjutamise nagu tehakse seda lihtsustatud õppekava järgi.

Abstract

The present research gives an overview of contemporary written language, spelling of *i* and *j*, its acquisition and students' difficulties. The research introduces problems encountered in acquisition of *i* and *j* spelling. Before teaching the rules, children write *i* and *j* by listening and language instinct. In the beginning of learning the rules, children are making more errors, because they are trying to write according to the rules. Awareness of the test always increases the number of errors, but later on skills evolve and less errors occur. According to various literary sources and children tests, it may be concluded that the rules which are used in teaching *i* and *j* spelling are incomprehensible to the students and cause rather confusion than help to prevent errors.

The aim of the study was to give an overview of the third form students' *i* and *j* spelling competence. Children wrote the same text in three different ways: dictation, filling in the blanks and correction exercise. Pupils made the fewest errors in writing from dictation. More errors were made in filling in the blanks; the right choice has to be made consciously and independently. Children made most errors in correction exercises, because it requires the ability of finding mistakes, knowing how to use comparative pronunciation and making the right choice. Children with learning disabilities have difficulties in finding errors from words, because they pronounce and read the word correctly, but they do not notice the mistake.

Marking *i* and *j* in the beginning of the word did not make any difficulties to the children. Detecting difference between *i* and *j* is difficult in error risky part of a word. Writing the agent noun was most difficult to the third form students. Aforementioned theme has not been previously introduced to the students, therefore marking *i* and *j* in this function is unfamiliar to them.

Students rely rather on language instinct and analogy than on rules in spelling. Therefore, it is important to think through at what age children, how to teach rules or to teach spelling through practical exercise as it is done according to simplified syllabus.

1. Kirjalik kõne- kirjakeel.

Kirjalik kõne- kirjakeel on üks keele avaldumise vorme. Kiri on märgisüsteem eneseväljendamiseks. Eesti keel on häälikkiri, s.o kirjasüsteem, milles iga märk (täht ehk aabe) vastab ligikaudu ühele või paarile lähedasele häälikule (Erelt, Erelt, Ross 2007). Suuline ja kirjalik kõne erinevad sõnavara, süntaktiliste struktuuride ja loome- ning taju protsesside poolest (Karlep, 2003). Kõne kui keele vahend areneb ja funktsioneerib koos psüühiliste protsessidega- taju, mälu, mõtlemise ja tunnetega. Keeleõpet korraldades on vaja arvestada lapse psüühiliste protsesside arengut (Karlep, 1999).

Inimese tunnetuslikus arengus on keel ka kirjakeel kultuuri kandja, mõtlemise põhivahend ja maailmapildi kujundaja. Keel on tähtis inimese sotsialiseerumisel, tema kujunemisel ühiskonna tegusaks liikmeks (Erelt, Erelt, Ross 2007). Keelel on kindel struktuur, mille abil saame keelt omandada ja kasutada (Karlsson 2002). Keel kui süsteem eksisteerib keele kasutajate teadvuses keeleoskusena- märkide ja reeglite kogumina, mida kasutades on inimene võimeline oma mõtteid edasi andma. Selleks, et kirjakeeles oma mõtteid väljendada peab inimene oskama õigesti ja arusaadavalt kirjutada. Seetõttu on oluline õigekirja õpetamine- õppimine (Erelt, Erelt, Ross 2007).

Kirjaoskus tähendab kriitilist ja teadlikku toimimist keele toel nii isiklikus ja avalikus sfääris kui ka õppimises ja töös. Seepärast on inimesele ühtviisi vajalikud teadmised ja oskused, mis hõlmavad keelt, selle variante ja tekste ning lubavad toime tulla suulise ja kirjaliku suhtlusega, tekstide vastuvõtu ning loomisega (RÕK, 2011).

Kirjutamis- ja lugemisoskus on kõikide teiste õppeainete kujunemise aluseks. Kirjaliku ja suulise kõne omandamise protsessid on erinevad. Rääkides on oluline sisu edasiandmine, kuid kirjaliku kõne puhul peab jälgima nii sisu kui ka vormi (Hallap, Padrik 2008).

Kirjalik kõne vajab eraldi õppimist, sest siin tuleb kasutada teiseseid märke- tähti. Kirjakeele põhitunnus on süsteemsus ja reeglistatus (Liivak, 1999).

Kirjalik keel ja tänapäeva eesti kirjakeel tema peamiste tekstiliikidega omandatakse põhikoolis. Kirjutamise õpetusega kujundatakse õigekirjaoskus õpitud keelendite piires ja suutlikkus end eesmärgipäraselt kirjalikult väljendada (RÕK, 2011). Kirjaliku keele omandamine tähendab tehniliste, graafiliste ja ortograafiliste vilumuste kujundamist (Jundas, Kippak, Kumberg, Pöder, 2007).

1.1. Eesti keele ortograafia põhimõtted

Emakeeleõpetuses on traditsiooniliselt olnud grammatikaõpetus emakeele selgroog: õpetus on kulgenud keele struktuuri järgides häälikusüsteemist kuni lauseõpetuseni, on õpetatud reegleid ja ka tekstiõpetust. Grammatika reeglite tundmist on peetud õigekirja ja eneseväljendusoskuse eelduseks, puuduvad, aga teaduslikud tõendid, et see tegelikult ka nii on. 1960- ndatel näitasid Nikolai Remmeli kvantitatiivsed uuringud, et paljude keelenähtuste, nagu sõnavälte, astmevahelduse, tüüpkondade, käänd- ja kaassõna lahkukirjutuse olemuse mõistmine käib õpilastele üle jõu, mistõttu ei ole nende grammatilisel kirjeldusel põhinevad reeglid õpilastele arusaadavad ja põhjustavad pigem segadust, kui aitavad vigu vältida. Õpilased toetusid õigekirjutuses meelsamini lihtsamate juhtude analoogiale kui reeglitele. Ehala viitab Remmeli uurimusele milles oli kindlaks tehtud, et õpilaste keelevaist üldiselt ei peta. Põhjaliku grammatikaõpetuse peaks asendama funktsionaalse keelepädevuse arendamisega. Tänapäeva infoühiskonnas hakkamasaamine põhineb õppimisvõimel ja suhtlusoskusel, mis sõltuvad otseselt keelelisest pädevusest (Ehala, 2013).

Ortograafia ehk õigekiri on üldkasutatav kirjutusviis, mis vastab kirjakeele normidele (Erelt, Erelt, Ross, 2007). Kirjakeel vastab kindlatele reeglitele ja normidele (Valmis, Valmis 1999). *I* ja *j* õigekiri lähtub reeglitest, kokkulepetest, häälduses ei pruugi erinevust olla (Valmis, Valmis, 1999).

Eesti ortograafia õpetamisel arvestatakse 4 printsiipi (Valmis, Valmis 1999; Hint, 2004):

1. Foneetiline printsiip- kirjpilt annab edasi hääldust. Kirjutamisel aitab õige hääldus ja selle kuulmine. Iga hääliku jaoks on täht.
2. Morfoloogiline printsiip- sõna kirjutatakse kõigis vormides võimalikult ühtemoodi. Selleks on kaks võimalust: a) sõnade hääldused erinevad, aga tüve kuju säilitatakse ortograafias muutumatult ja arvestab kirjutamisel sõnade algvormi õigekirja; b) sõnadel on ühesugune hääldus, aga erinevad vormid, siis on ka kirjpilt erinev (*viia* ja *viija*; *maia* ja *majja*).
3. Traditsiooniprintsiip- sõnu ja vorme kirjutatakse nii, nagu neid on ammust ajast juba kirjutatud.
4. Semantiline printsiip- selles on aluseks sõna tähendus.

Ortograafia on kokkuleppeline. Emakeelt õppides märkame, et õigekiri seondub nii foneetika (häälikuõpetuse), morfoloogia (vormiõpetuse), süntaksi (lauseõpetuse) kui ka leksikoloogiaga (sõnavaraõpetusega) (Valmis, Valmis, 1999).

1.2. Eesti foneetika omapära.

Eesti keelt loetakse nii nagu kirjutatakse, ja kirjutatakse nii, nagu kõneletakse. Eesti keele ortograafia on foneetiline, mis tähendab seda, et see võtab enim arvesse hääldust (Hint 2004). Foneetiline ehk hääldusläheduse põhimõte taotleb õigekirja võimalikult head vastavust hääldusele (Erelt, Erelt, Ross, 2007). Keelelise väljenduse aluseks on häälikud (Erelt, Erelt, Ross, 2007). Häälikud peavad sõnu üksteisest eristama, hoidma sõnad äratuntavalt erinevatena (Hint, 2004).

Häälikud jagunevad kahte suurde klassi: vokaalid ehk täishäälikud ja konsonandid ehk kaashäälikud (Erelt, Erelt, Ross, 2007). Iga häälik, mis sõnu eristab, on foneem (Hint, 2004). Foneem on keelesüsteemi väikseim koostisosa. Foneemid on lähedaste häälikuliste variantide abstraktsioonid, mis võimaldavad eristada tähendusi (Erelt, Erelt, Ross, 2007). Foneemikujundisse koondatakse hääldusvariantide ühistunnused, mis võimaldavad selle foneemi lahushoidmist teistest. Foneemid on sama keele kõnelejal ühised (Hint, 1998). Eesti keeles on 26 kvalitatiivselt erinevat foneemi: 9 vokaali - / a, e, i, o, u, õ, ä, ö, ü / ja 17 konsonanti - / f, h, j, k, l, l', m, n, n', p, r, s, s', š, t, t', v / (Hint, 2004).

Häälikuid tunneb ja eristab kõnevoolumeie keeletaju. Häälduspuhtusest või häälikute kvaliteedist kõneldes peetakse silmas, et kõne oleks selgelt artikuleeritud. Häälduselundid peavad silpe, sõnu ja lauseid vormima niisuguse täpsusega, et häälikud vastaksid keeles välja kujunenud nõuetele. Erandiks on häälikud *i* ja *j*, mis on häälduselt sarnased. *I* on täishäälik, *j* kaashäälik (poolvokaalne konsonant) ja ta ei erine vokaalist *i*. Vahe on vaid selles, et üht hääldame silbipiiril, teine aga moodustab silbituuma. Järjend *ji* on eesti keeles võimatu: *kurjem, tühjem*, aga mitte *kurjim, tühjim* (erinevalt soome keelest n: *kuljimme- käisime, suljimme- sulgesime*). Oma dünaamikalt on ka vokaalidevaheline *i* tüüpiline eestipärane pingevaba geminaat /*jj*/. Enamikes keeltes on *j* märksa pingsam (Kraut, Liivaste, Tarvo, 2000).

Eesti keel kasutab foneetilist ortograafiat, mis taotleb häälduse märkimist (Hint, 2004). Meil on kasutusel palju sõnu, kus *i* ja *j* kirjutamine ei vasta hääldusele, vaid traditsioonile, kokkuleppele. Näiteks *selle maia poisiga* ja *kolisime uude majja* häälduvad *maia* ja *majja* ühtmoodi, mõlemas kõlab ülipikk *i* ja selle järel *j*. Erandina tuleb teada, et küsimuse kuhu? korral kirjutama *j* alati kahe tähega (*ojja, ajju*) (Valmis, 2012).

Alfabeedilises kirjasüsteemis on ideaalis vaja igale foneemile oma tähemärki, kuid siiani pole seda saavutanud ükski kiri. Eesti keeles on foneemide tähistamiseks kasutusel 27 tähemärki (Hint, 1998). Ent foneetiline ortograafia ei vii foneemi ja grafeemi vastavuse

põhimõtet ellu (Hint, 2004). Mõnikord juhtub ka vastupidist – ühe ja sama foneemi kirjutamiseks kasutatakse kaht eri tähte. Iga eesti keele sulghääliku kirjutamiseks kasutatakse kahte tähemärki: *k* ja *g*, *p* ja *b* ning *t* ja *d* (Ehala, 1997).

1.3. I ja J õigekirja kujundamine

Riikliku õppekava järgi kujundatakse esimeses kooliastmes õigekirjaoskused õpitud keelendite piires ja seatakse eesmärgiks suutlikkus end eesmärgipäraselt kirjalikult väljendada. Esimese kooliastmes omandavad õpilased teadmised sellest, mis on häälik, silp, sõna, lause ja tekst, õpitakse eristama täis- ja kaashäälikuid, kirjutama neile vastavaid tähti (trüki- ja kirjatähti). Esimeses kooliastmes peaksid õpilased omandama *i* ja *j* õigekiri kõikides positsioonides (v.a võõrsõnad ning tegijanimi). Esimese kooliastme jooksul omandatakse ka silbitamise ja poolitamise alused. Teise ja kolmanda kooliastme ülesandeks on õpetada suulist ja kirjalikku suhtlemisoskust, tekstiloomet- ja õigekirjaoskusi. *I* ja *j* õigekiri tegijanimis ja liitsõnades omandatakse samuti teises kooliastmes (RÕK, 2011).

Lihtsustatud õppes taotletakse õpetamist, kasvatamist ja arengu toetamist valdavalt praktilise õppeviisi (harjutamise) kaudu. Kirjutamisoskuse arendamiseks õpitakse määrama häälikujärge sõnas ja häälikurühma tabeli alusel, muutma ja määrama abivahendi abil 1–2-silbilistes sõnades lihthääliku pikkust, kirjutama analüüsitud 1–2-silbilise sõna häälikkoostist moonutamata, tehakse lugema õpitud lause ära kirja lühikeste sõnade ja kõnetaktide kaupa. Õigekirjaoskuse ja lugemistehnika omandamiseks peetakse oluliseks automatiseerida esmalt häälikanalüüsi (häälikute olemasolu, häälikute järg; kirjutamisel häälimine, lugemisel veerimine) ja seejärel ka foneemanalüüsi (häälikurühmade äratundmine, häälikupikkuse kui kõnetakti välele osutaja äratundmine lugemisel ja määramine kirjutamisel võrdleva hääldamise alusel) oskus. Automatiseerumata osaoskuste sooritamiseks on vaja materialiseeritud abivahendeid (graafilised orientiirid, värvid, analüüsietappide tulemuste visualiseerimine). Õpetamisel keskendutakse häälimise ja võrdleva hääldamise oskuste arendamisele. Häälimist ning võrdlevat hääldamist kasutatakse ühtlasi enesekontrollioskuse omandamiseks (LÕK, 2010).

I ja *j* teema käsitus tavaõppes toetub sõnade silbitamise oskusele. Reegel nõuab silbi alguses täishääliku ees *j* kirjutamist (juga, maja, poja), ja silbi lõpus kaashääliku ees *i* kirjutamist (*ilmad*, *silmad*, *sina*, *leivad*). Eesti sõnades on *j*- järel alati täishäälik, *i* järel võib olla nii kaas- kui ka täishäälik (*ilves*, *pilved*, *meie*, *aias*, *leiutama*) (Valmis, 2012). *I* võib silbis esineda igal pool, mitte ainult silbi lõpus (*ilmad*, *silmad*) (Valmis, Valmis, 1999).

Silbitamisoskus on eelduseks *i* ja *j* õigekirjareeglite mõistmisele. Reegli järgi kirjutatakse *j* silbi algusesse (*ajend, ajaleht, miljon, projekt, jäide jne*) ja *i* silbi lõppu (*aiad, võie, televisioon, mateeria, materiaalne, käiame, Austraalia, preemia, minia, põial, heietama jne*). *I* järel üldjuhul *j* ei kirjutata, kuigi hääldatakse (*tahan käia, vaiani, loiud, minia, tuleb viia, puiestee jne*). Silbi algul kirjutatakse *j* ning silbi lõpus *i*. Alati ei ole, aga silbi piir selge. Näiteks möönab 1999 a. ilmunud Eesti keele sõnaraamat mõne sõna kahesuguseid vorme (*pen- si- on kui ka pens- jon; pan- si- on kui ka pans- jon*). Kindlasti tuleks aga tajuda järgmiste sõnarühmade erinevust, silbitada sõnad, et teada saada kas sõna kirjutatakse *i* või *j* (*ma- ter- jal- ma- te- ri- aal- ne; ports- jon- pro- port- si- oon; mis- jon- mis- si- oon*).

Silbipiir on liikuv, kõnes silpi kindlalt määrata ei saa, seepärast pole sellele toetuv reegel otstarbekas *i* ja *j* reeglite õpetamiseks. Näiteks: *ma- te- ri- alane*, vs *ma- ter- jaal- ne*, mis on isegi loomulik, aga viib vale kirjutamiseni (Karlep, 1998).

Ü järel *i* ega *j* üldjuhul ei kirjutata, kuigi hääldatakse (*hüüate, müüa, lüüakse, süüa*). Ü järel on *i* ainult järgmistes sõnades: *rüüvaip, süit*. *I* ja *ü* järel on *j* ainult tegijanimedes (*müüja, otsija, pärija, teekäija, kojuviija, bussijaam, sõidukijuht, ärijuht jne*) (Malm, 2008). NB! Järjendid *iij* ja *ij* esinevad ainult tegijanime kirja­pildis (*müüja, teekäija*). Järjend *ji* esineb ainult sõnas *projitseerima* ja selle tuletistes ning muutevormides *projitseerima* ja üksikutes võõrsõnades (*benjihüpe, Pompeji, jidiš, Iljitš*) (Malm, 2008; Valmis, 2012).

Tegijanimedes on alati liiteks –*ja* (*jooksja*). Liite ees täishäälikuks on enamasti *i* (*reisija, programmeerija*). Kui sõna algvormi ees –*ma* seisab *i* tekib tegijanime kirja­pilti järjend *ij*. On ka sõnu, kus –*ma* ees on *e*, aga –*ja* ees siiski *i*. Need on *ema-* lõpulised *i-* minevikuga sõnad (*pesema- pesija, tegema- tegija, nägema- nägija*) (Valmis, 2012).

Võõrsõnade puhul ei aita meid hääldus, vaid tuleb teada konkreetset sõna ja selle tähendust (*kautsjon, komisjon, kompanjon, materjal, oksjon, portsjon; familiaarne, materiaalne, periood, preemia, stipendium; illusioon, kollektsioon, konfidentsiaalne, ministeerium, sanatoorium; leegion, pansion, pension, pensionär*) (Valmis, 2012). Eesti keeles on palju *i/oon-*, *i/um* ja *i/a* lõpulisi võõrsõnu, mille kirja­pildis *j* ei ole (*ekskursioon, konsultatsioon, agitatsioon, navigatsioon, akvaarium, stipendium, milleenium, sanatoorium, mateeria, seeria, geomeetria, Bulgaaria*) (Õunapuu, 2002). Silbitamise tulemusena, vastavalt reeglile võib olla ka *sa- na- too- ri- jum, pe- ri- jood* (Karlep, 1998).

1.4. Silbitamine ja poolitamine

Voolav ja arusaadav kõne, peab olema seatud nii, et kõnelejal oleks hea hääldada ja kuulajal hea kuulata. Häälikud järgnevad üksteisele teatud kindlal viisil- rühmitatult. Kõne ladususe tagab heliliste ja vähem heliliste häälikute vaheldumine, mille tagajärjel jaguneb kõne silpideks (Erelt, Erelt, Ross, 2007). Silp on kõnesegment, väikseim hääldusüksus, kirjas nõutakse, aga kirjutamisreegleid, aga need ei ühti alati kõnega (Karlep, 1998).

Silp on väikseim kõnes esinev hääldusüksus, mis võib koosneda ühest või rohkemast häälikust. Silpe liigitatakse lühikesteks ja pikkadeks. Lühike silp lõpeb lühikese vokaaliga, pikk silp aga pika vokaali, diftongi või konsonandiga (Hint, 2004). Häälikute (konsonantide ja vokaalide) vaheldumise tulemusel jaguneb kõne silpideks. Igas silbis peab olema vähemalt üks täishäälik. Täishäälikud on silbituumaks. Silp võib koosneda ka ainult täishääliku (te)st, aga mitte kunagi ainult kaashäälikutest (*1- silbilised sõnad: oo, ai, ja, ning, koit, trend; 2- silbilised sõnad: e- ha, hüü- e, fai- lid; 3- silbilised sõnad: a- ru- kas, hun- ni- tu; 4- silbilised sõnad: lei- u- ta- ja*) (Malm, 2008).

Eesti keelne kõne rütmistatakse ja liigendatakse foneetiliselt kõnetaktideks, mille pikkus on 1-3 silpi. Kõnetakti moodustavad silbid. Iga kõnetakt algab rõhulise silbiga, teised silbid on rõhutud (Hint, 1998).

I ja *j* õigekirjareeglite omandamise aluseks koolis on silbitamine ja poolitamine. Ka viimasel ajal välja antud tööraamatud nõuavad *i* ja *j* vahel valiku tegemiseks silbitamisoskuste teadmist sellest kus läheb silbipiir. Ja selle alusel sõnastatakse reegel: silbi alguses kirjutatakse täishääliku ees *j* aga silbi ja sõna lõpus alati *i* (Rüütel, Lill 2011).

Esitatakse ka silbitamise reeglid, mis eeldavad grammatilise analüüsisioskust ega toetu kõnevoolu loomulikule liigendamisele: (a) üksik kaashäälik täishäälikute vahel kuulub järgmisesse silpi (*sa- jab, ü- le*). (b) mitme kõrvuti oleva kaashääliku puhul kuulub järgmisse silpi ainult viimane neist (*mood- sad, dol- las*). (c) kaks järjestikust täishäälikut (pikk ja ülipikk täishäälik või diftong) kuuluvad ühte silpi (*pii- lub, mei- le*). (d) kolme kõrvuti täishääliku puhul kuulub viimane järgmisse silpi (*mai- as, sii- a*). (e) liitsõnades silbitatakse iga sõna eraldi (*va- he- aeg, kuue- e- aas- ta- ne*). (f) võõrsõnades (*see- ri- a, ki- rur- gi- a*) (Malm, 2008).

2. Kirjutamiskused

Kirjutamis- ja lugemiskused on enam levinud õpiraskused, mida tihtipeale käsitletakse koos, sest need on omavahel väga tihedalt seotud ning sageli esinevad lastel raskused mõlemas tegevuses. Nii lugemine kui ka kirjutamine on seotud kirjaliku keelega (Karlep, 2000). Inglise keelses kirjanduses käsitletakse kirjutamiskusi tihti *düsleksia* mõiste all. Düsleksia alla loetakse probleemid, mis esinevad ekspressiivses või retseptiivses, suulises või kirjalikus kõnes. Düsleksikutel võivad esineda raskused lugemisel, kirjutamisel, rääkimisel ja kuulamisel (Tyre, 1998). Eesti eripedagoogikas vaadeldakse neid raskusi keelepuuetena või õpiraskustena (Karlep, 2000).

Lugemis- ja kirjutamiskuste esinemise põhjuseid on palju (Karlep, 2000). Enim märgitud on suulise kõne häired, madal intellekt, pärilikkus, sensoorsed häired, neuroloogilised häired, alaarenenud emotsioonid, halb sotsiaalne keskkond ja ebapiisavad õpetamismeetodid. Eelpool mainitud probleemid on vastastikku sõltuvad või tulenevad üldisest bioloogilisest kõrvalekaldest. Lugemis- ja kirjutamiskused väljenduvad erinevates keeltes sarnasel viisil. Õpetamise tõhustamiseks on siiski kasulik teada, mis häiret põhjustab ja millist vormi see esindab (Karlep, 2000 viitab: Ellis, 1995; Lalajeva, 1983).

Lugemine ja kirjutamine toimuvad erinevate ajuosade koostöös. Sellest võtavad osa oimusagar (kuulmiskiirkond), kuklasagar (nägemiskiirkond) ja kiirusagara tsentraalne tagumine osa (liigutuskirikond). Kui mingi lüli selles keerulises süsteemis välja langeb, on kogu lugemis- ja kirjutamisprotsess häirunud (Karlep, 1999).

Lugemis ja kirjutamiskused võivad olla põhjustatud ka üldistest õpiraskustest ja vaimsete võimete mahajäämusest või vastupidi: õpiraskused on põhjustatud lugemis- ja kirjutamiskarkustest, suutmatusest töötada kirjaliku tekstiga. Sellisel juhul on tegemist spetsiifilise õpiraskusega (Irv, 2010). Kirjutamishäire põhjuseks võib olla ka kesknärvisüsteemi ajufunktsioonide lokaalne kahjustus (Lepik, 1972). Kahjustus võib tekkida pärast peavigastust või olla pärilik (Williams, 1991). Samas võib seda põhjustada ka mõne analüüsiprotsessi puudulik omandamine (Karlep, 2003).

Kirjutamishäire peamiseks sümptomiteks on püsivate spetsiifiliste õigekirjavigade olemasolu. Vene, soome ja eesti keeles lugema ja kirjutama õppimist käsitlevad vaatlevad düsgraafiat ja düsleksiat eraldi. Inglise- ja prantsuse keeles õppivate laste puhul käsitletakse düsgraafiat düsleksia osana (Karlep, 1999). Mõnes teadustraditsioonis nimetatakse düsgraafikuks aga ainult sellist inimest, kellel on meditsiiniliselt diagnoositud ajukahjustus (Kõrgesaar, 2002).

Düsgraafia ja düsleksia esinevad sageli koos. Eesti keeles tekitavad düsgraafikutele enim raskusi kolme häälikupikkuse eristamine ja märkimine. Dysgraafia ei ole seostatav arengulise ebaküpsusega, neuroloogilise häirega, nägemisvaeguse ega puuduliku õpetamismetoodikaga. Erinevalt düsleksiast on dysgraafia puhul tavaliselt häälimine korrektne, kuid kirjutades eksitakse häälikute järjekorra või pikkuse märkimises, unustatakse kirjutada sõnalõpud vms. Märkates varakult düsleksia varaseid tundemärke nagu hiline kõne areng, ebaselge hääldus, suutmatus riimida, sõnade segiajamine kõlalise sarnasuse või lähedase tähenduse alusel, raskused järgnevuste ja vastavuste õppimisel, raskused ruumi ja liikumise tajumisel saame ehk ennetada ja leevendada kirjutamisraskuste teket koolis (Laane, Naestema, 2013).

Kirjutamisraskused võivad esineda nii primaarse kui ka sekundaarse probleemina. Kui lapse esmaseks probleemiks on kirjutamine- on tegemist dysgraafiaga (Lepik, 1972).

Kirjutamisraskused võivad esineda ka sekundaarse probleemina, mis kaasnevad kaasneda alakõne ja vaimse alaarenguga. Alakõne puhul on iseloomulik kõnearengu hilistus, sõnavara piiratus, agrammatismi- ja häälduspuudete esinemine. Lastel on raskendatud häälik- ja foneemanalüüsi omandamine (Karlep, 1999).

Alakõnet eristatakse (a) primaarne alakõne ehk alaalia ongi spetsiifiline kõnearengu puue. (b) sekundaarne alakõne võib esineda järgmiste puuete puhul: raskekujuline dysartria, häälepuue, rinolaalia, intellekti puudega lapsed, PCI, sensoorsed puuded, ADHD jmt (Padrik 2009).

Kahte esimest astet iseloomustab kõne sügav kahjustus. Kolmandat astet aga iseloomustab arenenud kõne, milles ilmnevad üksikud foneetilised ja leksikalis-grammatilised puuded. Hääldamisel võib esineda sämpimist ja vigu esineb vähetuntud ja raske häälik- ning silbistruktuuriga sõnade hääldamisel. Antud astmel on lapsed suutelised omandama õigekirjaoskused, kuid kirjas esineb hulgaliselt vigu. R. Levina arvates on alakõnega laste kirjavead enamasti tingitud häälikuanalüüsi puudulikkusest omandamisest. Häälikanalüüsi puudulikkusest seostab ta aga hääldamise seisundiga. Siiski on oluline välja tuua, et mitte kõigil lastel, kes vahetavad kirjas tähti, ei esine analoogne viga suulises kõnes (Vesker, Toome, 1981 viitavad: Levina, 1961).

V. Nassonova lähtub seaduspärasusest, et kirjaliku kõne kujunemist kindlustab kõnekuulmis-, kõneliigutus- ja nägemisanalüsaatorite koordineeritud tegevus. Vaimupuudega lastel põhjustab raskusi häälikanalüüsi-, kirjutamis- ja lugemisoperatsioonide omandamine (Vesker, Toome, 1981 viitavad: Nassonova, 1979).

Kirjutamisraskuste korral ei ole õpilane täielikult omandanud mõnda osa kirjutamistoimingust (häälikanalüüsi, foneemanalüüsi, kodeerimist, enesekontrolli). Raskused väljenduvad häälimisel, võrdleval hääldamisel, ortograafiareeglite puudulikus kasutamises ning vigade leidmises ja parandamises (Karlep, 2000). Õigekirjaraskused sisaldavad endas järgmisi vigu: häälikupikkuste märkimine, kirjavahemärkide kasutamine, *h* kirjutamine, *i* ja *j* õigekiri, kaashääliku- ja täishäälikuühendi kirjutamine- jäetakse üks ühendisse kuuluvatest tähtedest kirjutamata ning esinevad reeglite omandamise ja rakendamise vead (Lukanenok, 2008).

Karlep leidis, et eesti lapsed teevad kirjutamisel peamiselt kahte tüüpi vigu ning need on järgmised: (a) kvalitatiivsed- segmentaalfoneemide järjekorra vale märkimine, mis väljendub häälikute asendamises, ärajätmises või segistamises; (b) kvantitatiivsed- vale häälikupikkuste märkimine, mis väljenduvad üksikute ja kahekordsete tähtede ebaõiges kasutamises (pigem kirjutatakse ühekordseid kui kahekordseid tähti) ning sulghäälikute puhul lühikeste ja pikkade häälikute asendamises (Karlep, 2000).

Kvalitatiivsete vigade alla kuuluvad häälikute asendamine, ärajätmine, ümberpaigutamine ja lisamine. Kvalitatiivne asendamine toimub kahe erineva, kuid sageli sarnaste moodustuskohade või –viiside poolest sarnaste hääliku vahel (*ö – õ, i – j, r – l*). Antud vea kindlat tekkepõhjust on raske öelda, sest vea tekkimist mõjutavad paljud faktorid. Lisaks hääliku sarnasele moodustuskohale ja –viisile, võib asendust põhjustada ka tähekuju sarnasus. Näiteks *m – n* puhul võib vea tekkepõhjuseks olla nii sarnane moodustusviis kui ka sarnane tähekuju. Sagedamini jätavad lapsed ära täishäälikuid järgsilpidest ja sõna lõpust ning kaashäälikuid kaashäälikuühendist ja sõna lõppudest. Samuti ilmneb tähtede ärajätmist sõnades, kus ei artikuleerita häälikuid alati välja, näiteks *h*-õigekiri sõna alguses (*ommik* pro *hommik*). Kõik eelpool nimetatud kvalitatiivsed vead võivad esineda korraga ka ühes sõnas, mille tulemusena muutub sõna raskesti loetavaks (*jsnõ* pro *jänes*).

Väga sagedased on laste töödes kvantitatiivsed asendamisid. Selle kategooria alla loeb autor vältekandja ebaõige määramise, kõrvutiasetsevate sisehäälikute pikkuste äravahetamise ja sulghääliku pikkuse ebaõige märkimise (Karlep, 2000). Peale häälikupikkuste õigele märkimisele valmistab õpilastele probleeme *i* ja *j*-i kasutamine (Viise, Richards, Pandis, 2011).

Laste kirjutamisoskusest ülevaate saamiseks kasutatakse diagnoosetteütlust, mis on tavalisest natuke pikem ja sisaldab kindlaid ortogramme. Selle funktsiooniks on välja selgitada teemakohaseid eeloskusi, enne teema käsitlemist ja nn düsgraafiliste vigade välja selgitamine (Plado, 2003).

Kirjutamisraskustega laste töödes on palju vigu ja need on püsivad. Siiski pole need alati ühesugused. Ühes tekstis võidakse sõnu kirjutada mitmesuguste vigadega, kuid vahel ka õigesti. Iseloomulik on ka see, et vigade parandamisel esinevad uued vead. Üldiselt on nende tööd väga raskesti loetavad, kuna nende käekiri on halb ja nad viivad sisse segaseid parandusi (Lepik, 1972).

Jaan Kõrgesaare sõnul valmistab õpiraskustega laste jaoks kirjutamine ja lugemine palju raskusi, umbes 80% õpilastest on hädas kirjutamis- ja lugemisoskuse omandamisega. Tänapäeval defineeritakse õpiraskusi ajutalitluse või struktuuri neurobioloogiliste hälvetena, mis on seotud inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega (Kõrgesaar, 2002).

2.1. Kirjutamisoskuse eeldused

Kooliks valmis oleval lapsel peavad enne kirjutama õppimist omandatud esmased oskused ja välja kujunenud eeloscused (Hallap, Padrik, 2008). Kirjaoskuse omandamiseks on vajalikud nii keelelised, kui ka füüsilised ja visuaalsed eeldused (Lerkkanen, 2007)

Lugemis- ja kirjutamisoskuste eeldustena on tähtsustatud järgnevaid komponente:

1. Otilis-ruumiline taju, mille ülesanne on tähekuju täpne eristamine ja äratundmine vormi-, suuruse-, asukoha-, suuna ja sagedustunnuste alusel. Selle tajuliigi ebatäpsus takistab häälik-tähe seose kujunemist (Hallap, Padrik, 2008). Otilis-ruumilise taju puudulikkusega saab seletada peegelkirja esinemist ja kujult sarnaste tähtede segistamist ja ringipaigutamist.
2. Kuulmistaju ülesanne on eristada kuulmisanalüsaatorisse saabuval helisid üksteisest. Tajumisel on vaja eristada kõnehäälikud, intonatsiooni, kõne tempot ja rõhku (Kivipõld, 2002).
3. Rütmitaju võimaldab kuuldud kõnest eristada sõnarütme. Nende rütmide all mõeldakse rõhkusid, välteid ja silbijärgesid (Kivipõld, 2002; Hallap, Padrik, 2008).
4. Foneemikuulmine võimaldab eristada sõnu, kõnetakte ja häälikuid üksteisest ning võrrelda häälikute pikkussuhteid (Hallap, Padrik, 2008). Kahjustuse korral esineb raskus kõlalt sarnaste häälikute ja sõnade eristamisel. Lisaks esineb häälikute asukoha vahetamist ning häälikute ärajätmist sõna algusest ja lõpust (Kivipõld, 2002).
5. Kinesteetilise ehk liigutustaju ülesanne on keha (kehaosade) liigutuse tajumine ja liigutusvilumuse kujundamine (Kivipõld, 2002). Nimetatud tajuliik võimaldab tunnetada hääldusliigutusi, hääldada selgelt ja liigendatult. Need on omakord aluseks häälikanalüüsile ja kõnetaktide võrdlemisele (Hallap, Padrik, 2008). Antud tajuliigi

puuduliku arengu korral hakkab laps segistama omavahel artikulatsiooniviisilt ja –kohalt sarnaseid häälikuid (Kivipõld, 2002).

6. Mälu võimaldab säilitada analüüsitavaid ja sünteesitavaid häälikuid, sõnu ja lauseid (Kivipõld 2002; Hallap, Padrik, 2008).

7. Üld- ja peenmotoorika. Hea üldmotoorne areng loob aluse sujuva kirjutamise osaoskuste väljakujunemisele. Peenmotoorika all loetakse oluliseks silma-käe koordinatsiooni, kämbalihaste ja sõrmede valitsemist. Kirjutamine on tegevus, mis nõuab silmade ja sõrmeliigutuste täpset reguleerimist (Lerkkanen, 2007).

Eksperimetaal-psühholoogilised andmed tunnistavad, et õigekiri ja foneemanalüüsi oskus ei lange alati kokku. Laps võib sooritada suulist foneemanalüüsi juba päris hästi, kuid kirjas teeb vigu. Põhjuseks nimetatakse seda, et foneemanalüüs ja kirjutamine toimuvad paralleelselt ja hõivavad suure hulga töömälumahust, nõudes keerulist sensomotoorsete operatsioonide kordinatsiooni, optimaalset tähelepanu ja kontsentreerumist. Mida vähem on need operatsioonid automatiseerunud, seda suurem koormus on psüühilistel protsessidel ja üks või teine toiming sooritatakse puudulikult.

Eesti keele probleem on see, et häälikute järjekorra määramine, foneemanalüüs ja sõna kirja panemine on lineaarsed protsessid. Häälimine ja võrdlev hääldamine on teineteist välistavad protsessid. Kui häälikute või sümbolite järjekorra säilitamine lühimälus on lapsel häiritud, siis avaldub see tingimata ka kirjutamisoskuse kvaliteedis. Tähtede kirjutamine võib sedavõrd haarata kogu lapse tähelepanu ja töömälu, et see häirib kõiki eelpool kirjeldatud protsesse. Tähtsaimaks funktsiooniks, millest selle protsessi areng sõltub, on nägemise ja mootorika koordinatsioon (Irv, 2010 viitab: Kornev, 1997). Sama mehhanismi on kirjeldanud ka J. Strebeleva lapse arenguetappe iseloomustades. Analüsaatorite integratsioon kujuneb kuni koolieelse ea lõpuni ja mõnel juhul jätkub hiljemgi. Käe oskustest rikastunud silm hakkab osalema liigutuste juhtimises ja nägemine hakkab mängima juhtivat rolli grafomotoorsete liigutuste juhtimises. Strebeleva, Kornevi jt hinnangul on nimetatud etapi saabumine seega üheks kooliküpsuse näitajaks (Strebeleva, 2010 ; Irv, 2010 viitab: Kornev).

Karl Karlepi (2012) sõnul tuleb lugema ja kirjutama õppimise eeldusena harjutada hääliku või sõna äratundmist (märkamist) reas ning edaspidi võib harjutada häälimist ja võrdlevat hääldamist.

2.2. Õigekirja õpetamine

Emakeeleoskuse arendamisega ei peaks tegelema mitte üksnes eesti keele tundides, vaid see peab saama toetust kõikides õppeainetes. Infoühiskond tingib suuri muutusi emakeeleõpetuse sisus ja mahus, et uutes oludes tagada noortele edukaks õppimiseks vajalik funktsionaalne keeleoskus ja kirjakeele valdamine. (Ehala, 2013).

Inimtegevus võib olla praktiline, vaimne või kombineeritud. Tegevuste resultaat ei pea alati olema väline, see võib olla ka vaimne (Karlep, 1998). Lugemine on vaimne protsess, mille käigus taastatakse grafeemide (tähtede) abil sõna segmentaalkoostis (häälikute järg) ning foneetilis-prosoodilised tunnused (siirded, rõhk, liigendus, välde). Kirjutamine on selle vastupidine protsess (Karlep, 2003). Kirjutama õppimisel sooritab laps erinevad osatoimingud: määrab häälikute järjekorra, nende pikkuse ja rühma, valib õiged tähed, kirjutab sõna ja kontrollib selle õigsust. Häälikute järjekorra määramine eeldab häälikute eraldamist, hääliku (foneemi) määramist ja järjekorra fikseerimist (Karlep 1998). Kirjutamiseks on vaja sõna häälikkoostis dekodeerida foneemideks, foneemidele leida vastavad grafeemid ning eristada ja kirjutada sõnad ja laused (Irv, 2010). Eesti keeles peab algaja kirjutaja sõna kirjutamiseks sooritama järgmised operatsioonid: (a) määrama häälikute järjekorra (*eeldab sõnas häälikute üksteisest eraldamise võimet, hääliku (foneemi) määramist, häälikute järjekorra määramist sõnas*), määrama häälikute pikkuse; (b) määrama häälikute rühma (*täishäälik, suluta või suluga kaashäälik, võõrhäälik*); (c) valima vastavad grafeemid; (d) kirjutama sõna (*eeldab peenmotoorika piisavat arengut, kirjutamistehniliste operatsioonide valdamist*); (e) kontrollima kirjutatu õigsust (*enesekontrollioskus*). Tavaarengu korral need operatsioonid sooritatakse osaliselt ebateadlikult (Karlep, 1998).

Kirjutamisoskus areneb suulise kõne baasil. Selle oskuste arendamine on väga oluline, sest see on aluseks teiste õpioskuste kujunemisele (Hallap, Padrik, 2008). Häälikuõpetus toimub tihedas seose sõna või sõnavormi rõhutamisega ning *i* ja *j* õigekirjaoskus sõltub kõnetakti prosoodia õigest määramisest. Kirjutama õppimise algetapil peab kirjutamisele eelnema sõna häälikkoostise analüüs (Kontor, Karlep 2006).

Lugemis ja kirjutamisoskuste arenguks on samade kognitiivsete ja keeleliste protsesside olemasolu. Algselt on lugemis- ja sõnade õigekirjaoskus seotud, kuid aja jooksul need oskused eralduvad ja seosed nende vahel muutuvad. Kuigi antud oskused on seotud, ei tähenda see seda, et nad areneksid samas tempos (Lerkkanen, 2007).

2.3. Kirjutamisoskuse arengu etapid

Kirjutamise esmased oskused kujundatakse koolieelses eas. Nimetatud protsessis on eristatavad arenguetapid, mis ei ole keelespetsiifilised ja neist on räägitud nii eesti kui ka inglise keelses kirjanduses. Kirjutamisoskuse kujundamisel on eristatavad 5 etappi (Karlep 2000; Padrik, Hallap, 2008; Konza, 2006):

1. Eelkommunikatiivne etapp: lapse kirjakatsed pole loetavad, laps jälgendab kirjutamist, kritseldab.
2. Poolfoneetiline etapp: laps hakkab mõistma kirja alfabeetilist põhimõtet, st tähendust annavad edasi tähejärjed. Laps ei tunne veel kõiki tähti ega suuda määrata sõnade häälikkoostist. Ta kirjutab sõnaskette, mis koosnevad paremini eristatavatest häälikute, ülejäänud häälikud jäävad sõnas märkimata. Sõnad on moonutatud, kuid siiski mõistetavad.
3. Foneetiline etapp: laps saab aru, et kirja pilt sõltub hääldamisest. Ta tunneb hääliku ja tähe vastavust (tunneb enamikku tähti), kuuleb ja püüab kirjutada sõnasse kõik tähed. Laps kirjutab sõnu ja lauseid, kus on palju õigekirjavigu.
4. Ülemineku etapp: kujuneb õigekirjareeglitele vastav kirjaoskus. Kirjutades toetub laps oma hääldamisele (ka kõnetaktivariantide võrdlemisele). Laps teab mõningaid õigekirjaregleid (nt lause algus kirjutatakse suure tähega), kuid eksib nende kasutamises. Laps kirjutab lihtsaid tekste, kus esinevad spetsiifilised vead ja ka reeglived (düsörtograafia).
5. Automatiseerumise etapp: kujuneb õigekirjareeglitele vastav kirjutamine. Laps on võimeline kasutama erinevaid strateegiaid sõna kirjutamisel. Laps on suuteline kirjutama ortograafia reegleid ja põhimõtteid järgides.

Koolis tegeletakse peamiselt neljanda ja viienda etapi oskuste arendamisega. Mõned lapsed läbivad need etapid sujuvalt, kuid õpiraskustega lastel võib etappide läbimine kulgeda aeglaselt. Lastel, kellel esinevad tõsisemad kirjutamiskused, võib kirjutamisoskuse areng esimestel etappidel peatuda. Need lapsed vajavad eriabi (logopeedilist abi). Karlep on uurinud õpilaste kirjavigu ja kirjutamise osaoskusi: foneemi analüüs, grafeemide valimine ja enesekontrolli oskusi. Kas kognitiivne mõtlemine areneb selleks, et artikulatsioon sõna kirjutada või vastupidi? Madala kognitiivse tasemega laste jaoks on ortograafia omandamine pikk ja keerukas protsess. Häälikute järjestuse omandamisel hääldada häälikuid ilma pausideta, tuvastada foneemide arv võrdluse abil või sõnu grupeerides. Komplektsete oskuste omandamiseks tuleks häälikuid hääldada erineva kiirusega, sosistada ja mõttes sõna hääldada.

Kõikides keeltes on grafeemide ja foneemide esinemissagedus defineeritud reeglitega, mida saab jagada kaheks: (a) kirjavahetus grafeemide ja foneemide vahel, mis on asjakohatu erilistes sõnades või morfeemides (kõlaortograafia reegel); (b) ortograafia reeglid, mis täpsustavad või modifitseerivad kõlaortograafia reegleid, sõltudes konkreetsest sõnast või morfeemist (Karlep, 2000).

Lapsed, kellel on arenenud foneemiteadlikkus, on võimelised kirjutamiseks sõna foneemideks tükeldama ja lugemiseks foneeme kokku panema. Foneemiteadlikkusega lapsed ja need, kellel on teadmine tähtede ja häälikute suhtest, on võimelised sõnu õigesti kirjutama. Järelikult on tegemist kahepoolse seosega: foneemiteadlikkus aitab lastel õppida lugema ja kirjutama ja lugema ja kirjutama õppimine aitab lastel arendada foneemiteadlikkust (Champman, 2013 viitab, Weave, 1998).

2.4. Kirjutamisoskuse areng

Kirjaoskuse areng lapsel toimub sünnist alates kogu eelkooliea vältel lugemise- ja kirjutamisoskus arenevad mitteformaalselt. Õigekirjaoskuste kujundamisel koolis pööratakse tähelepanu, et laps kasutaks kirjutades õigeid tähekujusid ning kirjutaks loetava käekirjaga. Laps peab valdama õpitud keelendite õigekirja, eristama täis- ja kaashäälikut, häälikuühendit, silpi, sõna, lauset (RÕK, 2011).

Kirjutamisoskuse arengu seisukohalt on oluline iga vaimse toiminguga omandamine kuni selle muutumiseni operatsiooniks läbib järgnevad etapid (Karlep, Kontor, 2006):

1. Orienteerumine ülesandes, so arusaamine: mida ja kuidas teha, mis järjekorras operatsioone sooritada, missuguse tulemuseni tuleb jõuda.
2. Toimingu sooritamine materiaalselt või materialiseeritult. Näiteks saab häälikanalüüsi oskuse arendamisel kasutada graafilisi sümboleid (noope, vältemärke).
3. Toimingu sooritamine väliskõnes. Sellel etapil materialiseerimine väheneb. Näiteks sõnu häälitakse skeemita ja koheselt laotakse noopidega.
4. Üleminekuetapp vaimsele toimingule. Selles etapis toetuvad lapsed ülesande sooritamisel sosinkõnele või hääletule artikuleerimisele.
5. Vaimse toiminguga sooritamise automatiseerumine. Selles etapis täidab laps ülesandeid iseseisvalt.

Fonoloogiliste kirjutamisviisidega keeltes (vene, soome jt) sõltuvad vead sellest, kui hästi laps on suuteline tuvastama sõnades foneeme (Karlep, 2000).

2.5.Lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamine

Erinevates keeltes õpetatakse lapsi kirjutama erinevalt (Karlep, 2000). Kirjutamisoskuse omandamine võib toimuda kahel erisugusel viisil: (a) artikuleeritavat sõna õpitakse kodeerima kirjalikuks ja vastupidi; (b) õpitakse ära tundma kirjalikke sõnu valmis mudeliline (terviksõna meetod) (Karlep, 2003).

Terviksõnade kaupa on võimalik lugema ja kirjutama õppida kõikides keeltes, kuid reeglipärase tähekasutuse korral peetakse kodeerimise omandamist alates viiendast eluaastast lihtsamaks (Butterworth, Harris, 2002). Terviksõna meetodist räägitakse palju inglise keelses kirjanduses. D. Milne (2005) väidab, et inimestel on ajus „sõnade pank“, kuhu on talletunud sõnad terviklikul kujul. Ajus on ainult üks „sõna pank“, mida kasutatakse nii lugemis- kui ka kirjutamistoimingu läbiviimisel. Kirjutamisel, terviksõna meetodit kasutades, kuuleb kirjutaja sõna ja kui antud sõna on „pangas“ olemas, aktiveerub sõna kuju. Antud meetod võimaldab otsest juurdepääsu korrektsele õigekirjale, sõna välja hääldamiseta. Meetodi eeliseks on ka see, et see võimaldab õigesti kirjutada korrapäratuid sõnu, mida on keeruline kodeerida. Puuduseks on aga see, et antud meetodi rakendamisel saab kontrollida ainult õpitud sõnu.

Kodeerimine on protsess, mille käigus fikseeritakse häälikud tähtedena. Seda viisi kasutatakse siis, kui sõnale tervikkujul puudub juurdepääs (Milne, 2005). Kodeerimine koormab mälu vähem kui terviksõna meetodi kasutamine, kuid eeldab keele fonoloogia ja tähekasutusreeglite ning sooritataivate operatsioonide teadvustamist. Tundma tuleb õppida sõna neid segmente ja tunnuseid, mida kirjas fikseeritakse ning teada, millisel viisil neid fikseerida. Kodeerimisoskus võimaldab vajaduse korral sooritada analüüsi hargnenult ning oma tegevust ja selle tulemust kontrollida (leida ja parandada vigu). Kuna meetoditest hoolimata sõnu loetakse, kirjutatakse ning tegeletakse nende tähendustega, on lastel võimalus toetuda sel juhul visuaalsele ning kinesteetilisele tajule ja mälule. See tähendab, et laps saab paralleelselt kasutada mitut õppimisstrateegiat (Karlep, 2003).

Eesti keele kognitiivne kirjutusmudel sarnaneb fonoloogiliselt soome ja vene keelega, kus on kasutusel fonoloogiline süsteem. Grafeemi ja foneemi vastavus eesti ja soome keeles on sarnane. Eesti keele kirjutamismudel on soome ja vene keele segu, kuigi lingvistilised ja meta-lingvistilised operatsioonid on osaliselt erinevad. Ortograafilised oskused on seotud katkematu hääldusega, mis määrab foneemide järjekorra, häälikupikkuste muutumisega, mis muudab ka välte pikkust. Õpetamisel pööratakse tähelepanu osalisele õpetamisele, sümbolite ja skeemide kasutamisele, reeglite kasutamisele. Õpetusmeetodite kohandamine vähendab õigekirjavigu kaks korda. (Karlep, 2000).

Keskendudes kirjutama õpetamisele, tuleb võtmeoskuseks pidada sõnade häälikulise koostise teadliku analüüsi oskust. Plado arvates on lugema ja kirjutama õpetamine eesti keeles tulutu tegevus, kui laps ei orienteeru sõnade häälikkoostises (Plado, 1993).

Esimeste kooliaastate tähtsaimaks eesmärgiks on elementaarse lugemis- kui ka kirjutamisoskuse omandamine. Paljude uurijate arvates on lugemisoskuse omandamisel tähtis roll motivatsioonil– lugemiskeskused võivad õpilastele kergesti põhjustada motivatsiooniprobleeme lugemise harjutamisel, kuna nende edasijõudmine on tunduvalt aeglasem kui teistel õpilastel (Lerkkanen, 2007 viitab: Aunola jt, 2002; Lepola jt, 2000; Niemi jt, 1998; Salonen jt, 1998).

Lugemine ja kirjutamine on kirjaliku kõne liigid, mis on seotud keele iseärasustega. Kirjalik kõne vajab omaette õpetamist, kuna kirjutamise puhul tuleb kasutada teisesid märke, milleks on tähed. Lugemis- ja kirjutamisoskust võib pidada ka paljude teiste õpioskuste kujunemise aluseks (Hallap, Padrik, 2008).

Keeleteadlikkuse kõrgeimaks tasemeks on võime mõista kirjaliku kõne struktuuri ehk ühendada ja eraldada sõnadest üksikuid häälikuid ja foneeme. Kõige rohkem pööratakse soome keeles tähelepanu fonoloogilisele teadlikkusele– häälikute teadlik käsitlemine. Fonoloogilisele teadlikkusele pööratakse tähelepanu ka eesti keeles, kuna soome ja eesti keel on sarnased, samast keelkonnast (Lerkkanen, 2007).

Lerkkanen lisab vajalikele keeleliste oskustele ka visuaalse, füüsilise ja oma tegevuse juhtimisega seotud valmisoleku kirjutamisoskuse omandamiseks. Motoorse tegevuse jälgimisel saab kindlaks teha, kas lapsel on olemas füüsilised eeldused kirjutamiseks. Visuaalsed eeldused on seotud aga suuruse, suuna ja vormitajuga. Eneseregulatsiooni seisukohalt nõuab kirjutamine jaksu, keskendumist ja ka huvi kirjutamise harjutamiseks (Lerkkanen, 2007).

Karlepi ja Kontori (2006) arvates on enesekontrolli kujundamine korrektse kirjutamise/ ära kirja jaoks üheks olulisemaks alustalaks. Enesekontrollioskuse arendamine õpilastel on väga vajalik, kuna see soodustab grammatiliselt õiget õigekirja (Karlep, Kontor, 2006).

Karlepi ja Kontori sõnul on olemas kaks kontrolli liiki – järgnev kontroll ehk resultaadikontroll, mille puhul kasutatakse korduvat sooritamist või spetsiaalseid kontrollivõtteid ning operatsioonaalne ehk kaasnev kontroll. Selle eesmärgiks on kontrollida operatsioonide valikut toimingute ahelas, täpsemalt nende järjestust ja korrektsust (Karlep, Kontor, 2006).

Karlepi (1994) sõnul eeldab enesekontrolli õpetamine õpitoimingu koostise teadmist: vead võivad tuleneda sellest, kui mõni operatsioon sooritatakse valesti või jäetakse vahele.

Karlepi ja Kontori arvates sobib enesekontrolli õpetamiseks järgmine käsitlus: (a) õpilane otsustab, kas kirjutatu vastab etalonile (kas tulemus on õige või vale). Tähelepanu pööratakse ühtlasi tähtede arvule, toplettähtede olemasolule ning nõrkade ja tugevate sulghäälikute leidmisele/võrdlemisele. Raskusastet annab muuta sõnade paigutusega: üksteise all, eemal või kõrvuti; šrifti erinevus (trüki- või kirjatähed); õpetaja abistamine ning osutamine tähtedele ja/või suunavad repliigid (b) sõnale sama paarilise leidmine sõnareast, (c) lausete võrdlemine (Karlep, Kontor, 2006).

Kirjutamishäirete esinemisel ei ole õpilased täielikult omandanud kirjutamisprotsessi komponente (häälik- ja foneemianalüüs, tähtede valik ja enesekorreksioon). Lastele kohandatud õpetamismetoodikat iseloomustavad õpetamisoskused, õpetamise raskuse reguleerimine, järkjärguline osaoskuste ja komplektsete oskuste õpetamine (Karlep, 2000).

Uurimuse eesmärk ja oodatavad tulemused

I ja j õigekirjas teevad tavakooli õpilased palju vigu. Oma uurimusega soovin välja selgitada, missuguseid vigu õpilased teevad ja kas vigade hulk ja liigid sõltuvad harjutuse tüübist (etteütlus, lünktekst, korrektuurharjutus). Ülevaade õpilaste vigadest erinevates harjutustes võimaldab parandada õpilaste õigekirjaoskuste kujundamist.

Töö eesmärgiks on välja selgitada *i* ja *j* õigekirja oskused 3. klassi õpilastel ning sõltuvus *i* ja *j* asukohast sõnas ja harjutusetüübist.

Töö hüpoteesid:

1. Sõna alguses *i* ja *j* märkimisel 3. klassi õpilased tavaliselt ei eksi.
2. *I* ja *j* õigekirja teadvustatud sooritamine tõstab vigade hulka.
3. Vigade hulk suureneb, kui ortogramm asub sõnas veaohthlikus kohas.
4. Tegijanimedes on vigade hulk kõige suurem.

Töös esitatud hüpoteesid leidsid kinnitust. *I* ja *j* märkimine sõna alguses ei valmistanud õpilastele raskusi, kuid veaohthlikus kohas ja tegijanimedes oli *i* ja *j* õigekiri laste jaoks keeruline. Samuti sai kinnitust teine hüpotees, et reeglite õppimise alguses õpilastel vigade hulk suureneb.

Meetod

Katseisikud

Uuringus osales 53 Saare maakonna kolme põhikooli 3. klassi õpilast. Valimisse olid võetud kolmanda klassi õpilased, sest 3. klassis hakatakse õppima *i* ja *j* õigekirjareegleid.

Mõõtvahendid

Mõõtevahenditeks olid autori poolt koostatud sama tekstiga, 3 eriliiki *i* ja *j* õigekirja harjutust (etteütlusted, lünktekstid, korrektuurharjutused). Erinevaid tekste oli viis, kõikides harjutustes esinesid *i* ja *j* erinevates positsioonides- määratleti ka uuritavad teemad: *i* sõna alguses, *j* sõna alguses, *i* sõna keskel veaohlikus kohas, *j* sõna keskel veaohlikus kohas ja *i* ja *j* tegijanimes. Tekstid on esitatud lisades 1- 5.

Hüpoteeside kontrollimiseks koostati tekstid, milles esines kontsentreeritult teatud ortogramme (vt tabel 1). Teadvustatud tegevust eeldati õpilastelt ka siis, kui neid suunati valima *i* või *j* lünga täitmiseks. Etteütlustes kirjutatakse enamasti keelevaistu alusel ehkki siin pole mõningatel juhtudel välistatud ka teadlik analüüs.

Tabel 1.

Lausete ja ortogrammide arv tekstides.

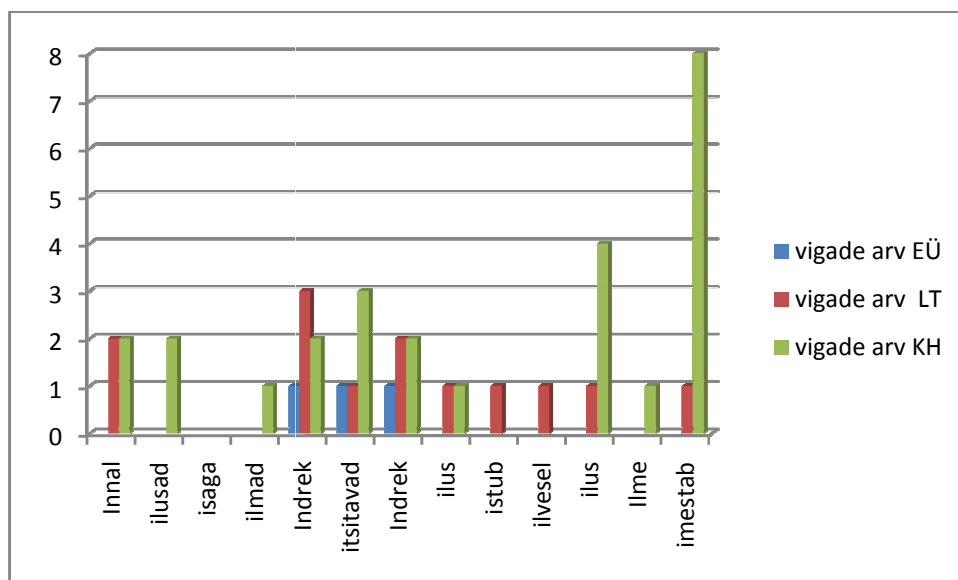
Teema	Lausete arv	Ortogrammide arv
I sõna alguses	12	13
J sõna alguses	11	13
I sõna keskel veaohlikus kohas	13	20
J sõna keskel veaohlikus kohas	14	23
I ja j tegijanimes	14	15

Protseduur

Harjutused viidi koolides läbi ajavahemikul märts- aprill 2012. aastal. Õpilased sooritasid harjutusi klassiõpetaja juhendamisel. Etteütluste kirjutamisel luges õpetaja lause lastele ette ja vajadusel kordas seda jälgides, et kõik õpilased jõuaksid laused ära kirjutada. Lünk- ja korrektuurharjutused sooritasid õpilased iseseisvalt, nende tegemisel õpetaja õpilasi ei abistanud. Õpilased lugesid ise ka töökorralduse ning asusid tööle.

Tulemused

I sõna alguses. Nimetatud teemal kirjutasid etteütlust, lünkteksti ja korrektuurharjutust 49 õpilast. Etteütlustes esines vigu kõige vähem, veatuid töid oli 47, vigu esines kahe õpilase töödes. Sõnas „*Indrek*” ja „*itsitavad*” kirjutasid mõlemad lapsed *i* asemel *j*. Lünktekstides oli veatuid töid 44, viie õpilase töödes esines vigu. Sõna „*imestab*” ja „*itsitavad*” kirjutati *i* asemel *j* ühel korral. Korrektuurharjutustes oli veatuid töid 37, vigu esines 12 õpilase töödes. Raskemad sõnad laste jaoks olid (*imestab*, *Indrek*, *itsitavad*, *ilus*, *Innal*). Vigade hulka erinevates harjutustes ja sõnades- *i* sõna algul illustreerib joonis nr. 1.

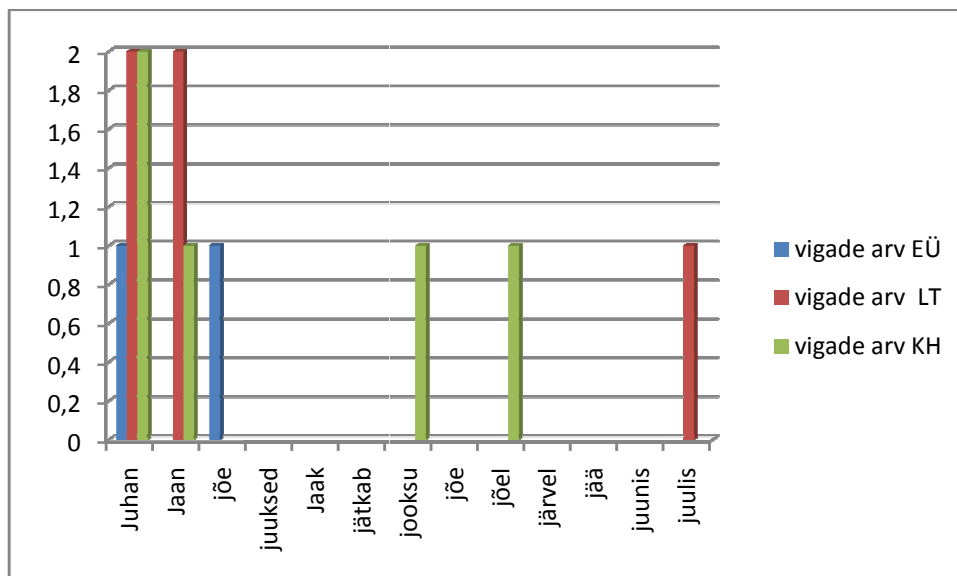


Joonis 1. Vigade arv erinevates harjutustes, teemal *i* sõna alguses.

Kõige rohkem eksisid kolmanda klassi õpilased *i* märkimisel sõna alguses korrektuurharjutuses. Seal ei märganud viga ja/ või ei parandanud õigeks sõnas *imestab* kaheksa õpilast, sõnas *ilus* neli õpilast ja sõnas *itsitavad* kolm õpilast.

I kirjutamine sõna alguses ei valmistanud lastele suuri raskusi. Korrektuurharjutuses tegid vigu 12 õpilast, neist seitse eksis ka lünkharjutuses ja kolm etteütlustes. Laste vigade hulgast ja eksimustest erinevates harjutustes, annavad ülevaate töö lisas olevad tabelid 6- 8.

J sõna alguses. Teemal *j* sõna alguses- kirjutasid harjutusi 51 õpilast. Veatuid etteütlusi oli 49, kahe õpilase töodes esines kummaski üks viga. Raskemateks sõnadeks osutusid laste jaoks nimed (*Juhan*, *Jaan*). Etteütlustes eksisid lapsed sõnas „*Juhan*” ühel korral. Vigu tegid etteütlustes kaks tüdrukut. Lünktekstides esines viga nelja õpilase töodes. Korrektuurharjutustes lugesin veatuks õpilaste tööd, kes olid leidnud ja parandanud õigesti kõik harjutuses esinenud vead. Vigade hulka erinevates harjutustes ja sõnades illustreerib joonis 2.

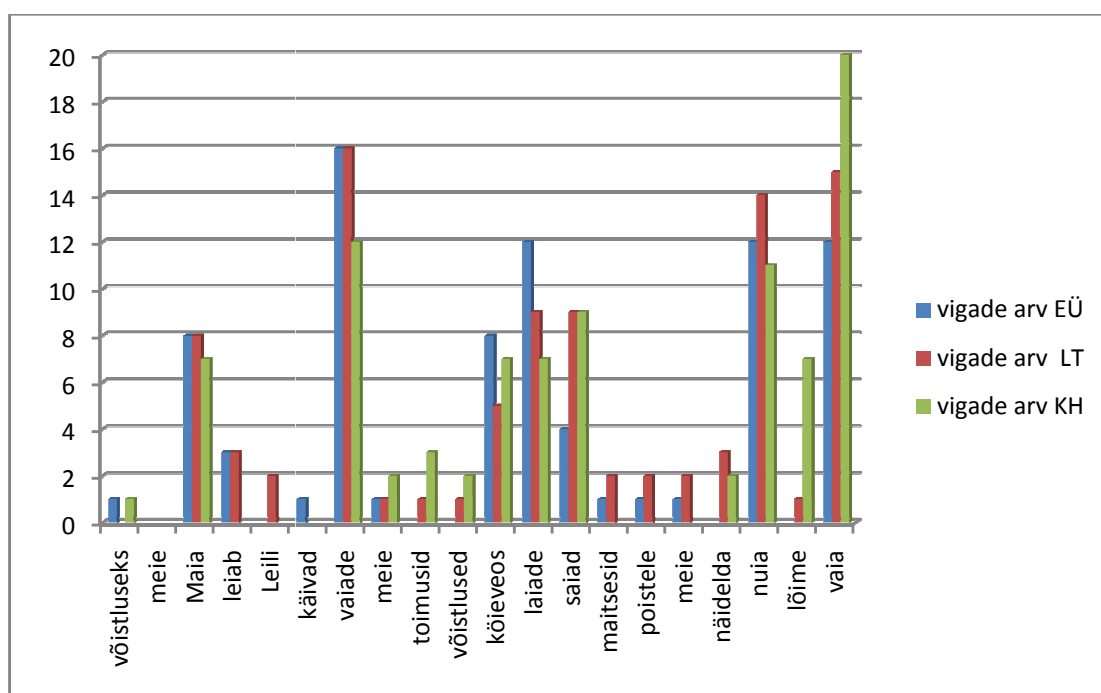


Joonis 2. Vigade arv erinevates harjutustes, teemal *j* sõna alguses.

J õigekiri sõna alguses osutus lastele lihtsamaks, kui *i* sõna alguses. Vigu teinud õpilasi oli vähem. Korrektuurharjutustes eksis neli õpilast neist kolm eksis ka lünkharjutuses ja 2 etteütlustes. Ülevaatlik tabel asub lisas 6- 8.

***I* sõna keskel veaohhtlikus kohas.** Kolmandaks teemaks oli uurimuses *i* sõna keskel veaohhtlikus kohas (VOK). Harjutusi sooritas 51 õpilast. Etteütlustes ja lünktekstides esines

vigu 27 õpilase töödes, veatuid töid oli 24. Korrektuurharjutuses esines viga 28 õpilase töödes, veatuid töid oli 23. Teemal *i* sõna keskel VOK oli samuti kõige rohkem vigu korrektuurharjutustes, seejärel lünktekstides ja kõige vähem etteütlustes. Kõige enam raskusi valmistasid õpilastele kirjutamisel sõnad (*vaia*, *vaiade*, *nuia*, *laiade*, *Maia*, *saiad*, *kõieveos*). *I* veaohlikus kohas vokaalide vahel, *II* vältelistes sõnades on õpilastele raskesti tajutav. *I* asendati *j*, õpilased ei pööranud tõenäoliselt tähelepanu sõnade tähendusele ega sooritanud teadlikku analüüsi. Vigade hulka sõnades ja erinevates harjutuste illustreerib joonis 3.

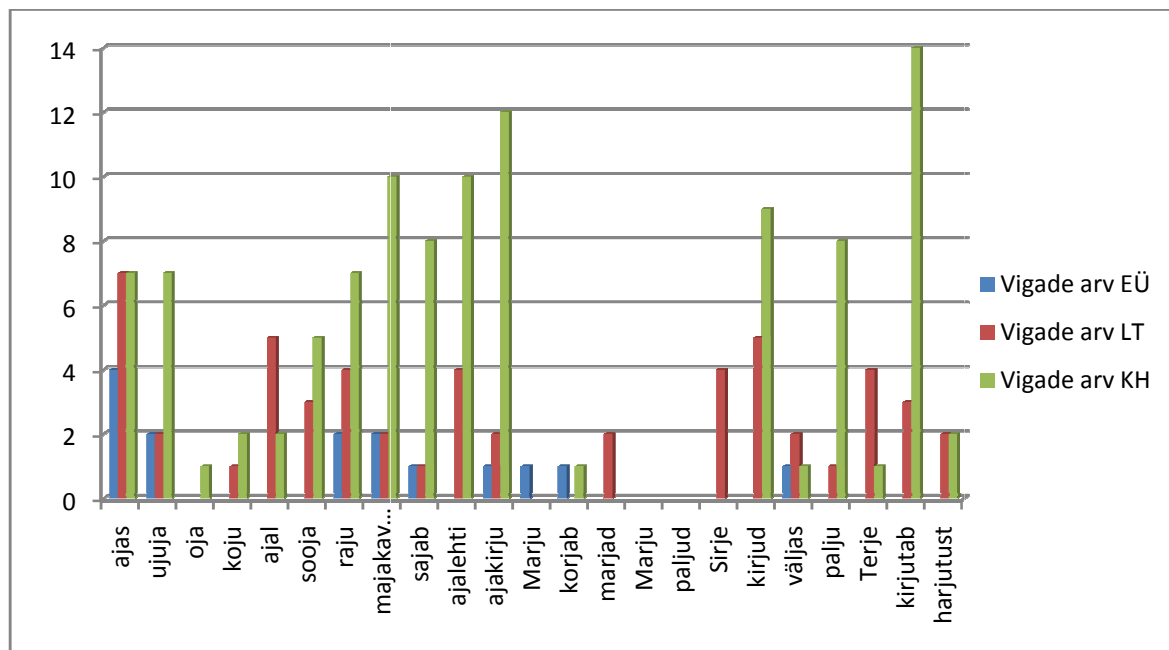


Joonis 3. Vigade arv erinevates harjutustes, teemal *i* sõna keskel VOK ja täishäälikuühendis.

Kolmas teema *I* sõna keskel VOK oli laste jaoks raskem eelmistest. Kaks õpilast eksis vaid lünktekstides ja üks neist ka etteütlustes, korrektuurharjutuses leidsid ja parandasid nad kõik vead. Kõige raskemaks osutusid laste jaoks sõnad, milles *i* oli sõnas veaohlikus kohas täishäälikuühendis. *I* märkimisel VOK silbi lõpus, kaashääliku ees tegid lapsed vähem vigu. Erinevatest vealiikidest ja esinemissagedusest annab kõikide teemade kohta ülevaate joonis 7.

***J* sõna keskel veaohlikus kohas.** Neljandaks teemaks oli *j* sõna keskel VOK. Etteütlust sooritas 49 õpilast. Veatuid etteütlust oli 37, viga esines 12 lapse töös. Lünktekste- ja korrektuurharjutusi sooritas 50 õpilast. Vigadeta lünktekste oli 33, viga esines 17 õpilase

töodes. Korrektuurharjutustes esines vigu 31 õpilase töödes ning veatuid töid oli 19. *J* sõna keskel VOK kirjutamisel osutusid kõige keerulisemateks sõnadeks (*ajas*, *kirjutab*, *ajakirju*, *ajalehti*, *majakavaht*, *kirjud*, *raju*, *ujuja*, *sajab*). Vigade arvu sõnades ja erinevates harjutustes illustreerib joonis 4.

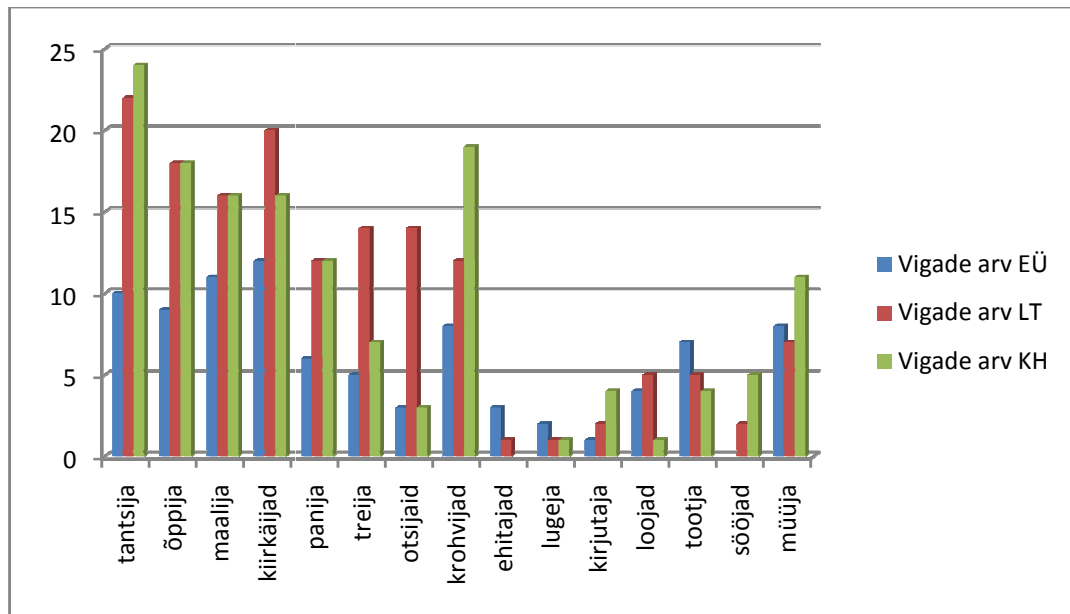


Joonis 4. Vigade arv erinevates harjutustes, teemal *j* sõna keskel VOK.

Raskemaks osutus üksiku *j* tajumine ja märkimine täishäälikute vahel, sest silbipiir ei ole üheselt tajutav. Vigu teinud õpilased võisid järgida silbitamise reeglit ning seetõttu kirjutada *j* asemel *i*.

I ja j tegijanimes. Viies ja kõige enam raskusi valmistanud teema laste jaoks oli *ja*- liite õigekiri tegijanimes. Etteütlust sooritasid 47 õpilast. Etteütlustes esines vigu 28 lapse töös, veatuid töid oli 19. Lünkteksti sooritas 46 õpilast, vigu esines 35 õpilase töödes, veatuid töid oli 11. Korrektuurharjutust sooritasid 47 õpilast, vigu esines õpilase töödes ja veatud tööd olid 14 õpilasel. Vead, mis *i* ja *j* märkimisel tehti olid väga erinevad. Kõige raskemateks sõnadeks osutusid (*kiirkäijad*, *õppiija*, *maaliija*, *krohviijad*, *paniija*, *otsiijaid*, *treiija*, *tantsiija*, *müüiija*). Uurimusest selgub, et raskeks osutusid sõnad, milles *ja*- liite ees on täishäälikuks *i*. Probleemi põhjuseks on jällegi, et loomulik kõnetakt ja silbipiir ei lange kokku. Sõnades kus *i* ja *j* kostuvad pikalt võib kahekordse *jj* reeglit teadmata eksida, märkides *ij* asemele *jj*, sest

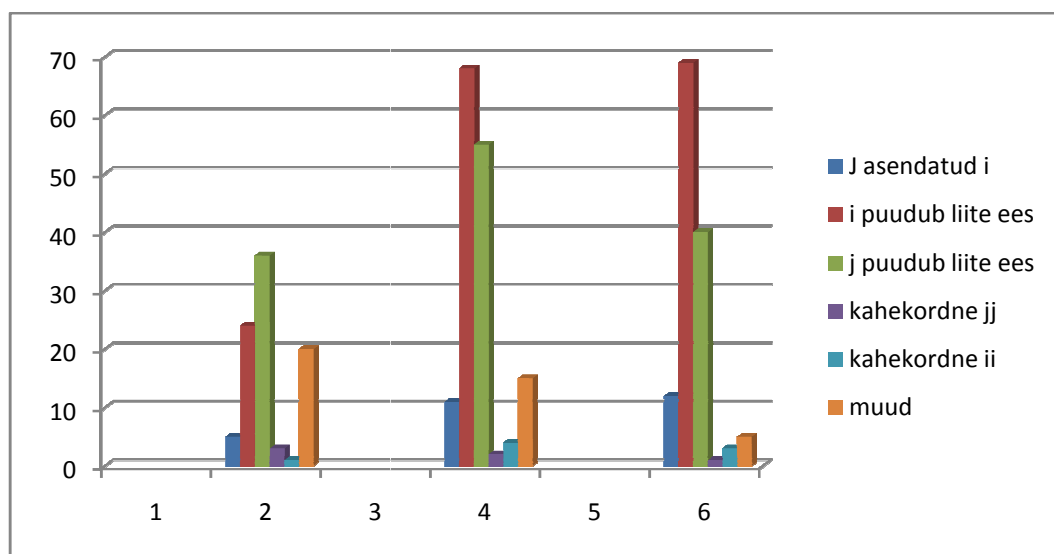
häälduslikult on nad ühtemoodi. Vigade hulka erinevates harjutustes ja sõnades illustreerib joonis 5.



Joonis 5. Vigade arv erinevates harjutustes, teemal *i* ja *j* tegijanimes.

Nagu juba eelpool mainitud osutus laste jaoks kõige raskemaks teema *i* ja *j* tegijanimes. Kõige raskem sõna oli „*tantsija*”. Teine keeruline sõna oli „*kiirkäija*”. Samuti oli raske sõna „*õppija*”. Raskeks osutus ka sõna „*maalija*”.

Laste tehtud vigu sõnades ja erinevates harjutustes illustreerib *i* ja *j* kirjutamisel tegijanimes joonis 6. Tulbad näitavad millist liiki vigu õpilased kirjutamisel tegid.

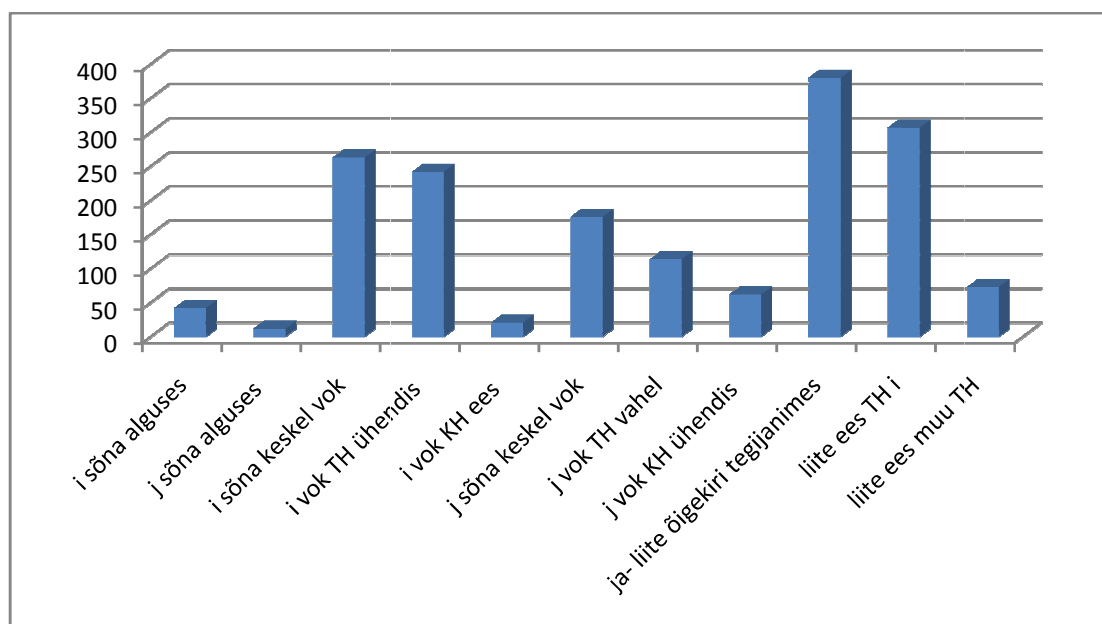


Joonis 6. Etteütluses , lünkharjutuses ja korrektuurharjutuses esinenud laste vead.

Lisades 6- 8 on esitatud tabelid, mis annavad ülevaate erinevate õpilaste vigade esinemistest erinevates harjutustes.

Uuringus osalenud õpilastest kolm (2 tüdrukut, 1 poiss) sooritasid kõik harjutused veatult. Üks tüdruk ja üks poiss, kes sooritasid kõik harjutused, kuid eksisid ühe harjutuse puhul (etteütluses- *i* sõna keskel).

Järgnev joonis annab ülevaate, millises positsioonis *i* ja *j* märkimine valmistas õpilastele kõige rohkem raskusi. Laste jaoks kõige raskem oli *i* ja *j* tegijanimes, kus liite ees oli täishäälikuks *i*. Teine raskeks osutunud teema oli *i* sõna keskel vok ja täishäälikuühendis. *J* sõna keskel valmistas raskusi isoleeritult (täishäälikute vahel).



Joonis 7. Vigade esinemissagedus erinevate teemade kaupa.

I ja j õigekirja oskusi mõjutab ortogrammi asukoht sõnas ja harjutuse tüübis.

Arutelu

Tänapäeval ei peeta enam grammatika (keele struktuur, häälikusüsteem, lauseõpetus) reeglite õpetamist nii oluliseks kui varasematel aastatel. Ollakse jõudnud arusaamadele, et keeleõpetuses on oluline ennekõike suhtlemine ning eneseväljendus suulises ja kirjalikus kõnes. Tähelepanu pööratakse küll õigekirjale, kuid mitte reeglite sõnastamisele, vaid oskusele neid kasutada.

Enne õigekirjareeglite õppimist kirjutavad lapsed keelevaistule toetudes (Ehala, 2013). *I* ja *j* õigekirja reeglite õppimise alguses- kolmandas klassis teevad õpilased palju vigu, sest õigekirjareeglid ei ole õpilastele mõistetavad ja tekitavad pigem segadust.

Käesoleva uuringu käigus selgus, et õpilased tegid kõige vähem vigu etteütlustes, kus toetuti ilmselt rohkem keelevaistule. Etteütlusted sobivad hästi laste eelteadmiste väljaselgitamiseks, õpetamiseks ja kontrollimiseks. Tuleb vaid jälgida etteütluste kui ühe harjutustüübi sooritamise protsessi vastavust eesmärgile. Etteütluste abil saab ülevaate laste õigekirjaoskustest.

Lünkharjutustes ja korrektuurharjutustes oli töökorralduses valik ning valiku tegid lapsed tuginedes oma kogemusele ja õpitud reeglitele. Lünkharjutuste abil on lastel võimalus harjutada õigekirja kasutades võrdleva hääldamise oskust, leides lünka sobivad tähed. Võrdleva hääldamise teel ja sõna analüüsides saavad õpilased rakendada ka õpitud reeglite kasutamise oskust. Samuti tuleb lünkharjutuses lugeda ja mõista lause sisu, sest õige tähe valikul on oluline sõna tähendus.

Kõige rohkem vigu kolmanda klassi õpilaste töödes esines korrektuurharjutustes. Õpilaste iseseisvalt sooritatud korrektuurharjutustes esines *i* ja *j* kirjutamisel oluliselt rohkem vigu kui teistes harjutustes. Raskeim oli *i* ja *j* märkimine tegijanimis ja sõna keskel veaohhtlikus kohas. Tähelepanu ja enesekontrollioskuste arendamiseks oleks esialgu vajalik sooritada harjutusi koos õpetajaga- analüüsida, hääldada, parandada. Väga tüüpiline on, et õpilased ei leia sõnadest vigu. Korrektuurharjutuses ja omakirjutatud vigases tekstis loevad nad sõnu nii, nagu need peaksid olema kirjutatud, mitte aga nii nagu neil on kirjutatud (Lepik, 1972).

I ja *j* õigekirja õppimiseks ja harjutamiseks sobivad kõige paremini lünktekst ja etteütlus, sest need on laste jaoks kergemad. Õpetamist peaks alustatama kergematest harjutustest ja liikuma keerulisemateni. Kinnistamiseks ja enesekontrollioskuste arendamiseks

sobib korrektuurharjutus. Lastel olemasolevate teadmiste kontrolliks ja õigekirjaoskuste hindamiseks pärast õpetamist sobib kõige paremini etteütlus (Plado, Sunts 2004). Lapsed peavad etteütlust kõige raskemaks harjutuse tüübiks. Kui aga etteütlus tehakse õpitud materjali kohta, siis annab see parima ülevaate laste õigekirjaoskuse tasemest. Etteütluste põhjal on võimalik analüüsida õpilaste vigu ning saada ülevaade laste kirjutamisoskusest ja õigekirjaraskustest.

Diagnoosetteütled annavad hea ülevaate sellest, kas lapsel ilmnevad kirjutamiskasused. Siiski ei pruugi need anda täpset pilti, vigade üldarv näitab ainult seda, et lapsel on raskused. Etteüttest aga ei saa piisavat infot näiteks IÕK koostamiseks, just seda konkreetset last abistava materjali ja võtete leidmiseks (Plado, Binsol, Salumets, 2003).

Korrektuurharjutuste abil uuritakse õpilaste enesekontrollioskust ning käesoleva uurimuse põhjal võib väita, et kolmanda klassi õpilaste enesekontrollioskus *i* ja *j* õigekirja märkimisel vajab veel arendamist. Korrektuurharjutustes esines kõige enam vigu ka lastele muidu lihtsate teemade puhul nagu *i* ja *j* sõna algul. Korrektuurharjutuste sooritamine nõuab teadlikku sõnade analüüsi (vigade leidmine, parandamine) ja enesekontrollioskust. Kuna aga enesekontrollioskus ja tähelepanu ei ole piisavad, siis esineb seda tüüpi harjutustes rohkem vigu.

Töös püstitatud hüpoteesid leidsid kinnitust. *I* ja *j* märkimisel sõna alguses 3 klassi õpilased tavaliselt ei eksi. *I* ja *j* reeglite õppimise- teadvustatud tegevus tõstab vigade hulka. Kolmanda klassi õpilased eksivad *i* ja *j* märkimisel rohkem kui ortogramm asub sõna keskel veaohtrikus kohas. Tegijanime kirjutamisel (*ja*- liite lisamine) osutus *i* ja *j* märkimine kõige raskemaks, mis on ka loomulik, sest seni õpitud reeglid ütlevad, et *i* ja *j* kõrvuti ei kirjutata. *I* ja *j* märkimisel sõna algul etteüttest eksisid üksikud õpilased kuid korrektuurharjutustes oli eksimisi rohkem. *I* ja *j* sõna algul valmistab osadele õpilastele siiski raskusi, ilmselt puuduliku enesekontrollioskuse ja vähese tähelepanu ja keskendumisoscuse tõttu.

Uurimuse põhjal võib järeldada, et *i* ja *j* õigekirjaoskustekujundamiseks tuleb õpetajal teha valik laste oskustest lähtuvalt. Seejuures on tähtis valida õpetamise esimesel etapil need variandid, milles lapsed eksivad vähem (käesolevas töös selgus, et vähem vigu põhjustavad *i* ja *j* õigekirja seisukohalt sõnad, kus probleem on sõna algul). Teiseks tuleb otsustada kasutatav harjutustüüp. Reaalselt tuleks õpetajal harjutuste valimisel või koostamisel arvestada mõlemat aspekti. Kuna kõige rohkem vigu tehti korrektuurharjutuses, kus ortogrammiks oli tegijanimi, tuleks seda tüüpi harjutusvara oskuste kujunemise algetapil vältida. Erinevat tüüpi harjutusi peaks kasutama õpeprotsessi erinevates etappides. Õpetamise

teeb keeruliseks asjaolu, et *i* ja *j* õigekirja reeglite omandamise eelduseks peetakse silbitamisoskust ja häälikurühmade tundmist, sest reeglid põhinevad nimetatud oskustel. Tegelikult ei ole silbitamine kui kõnesegment, mille piirid sõltuvad kõnelejast, kindlapiiriline nähtus. Silbitamise reeglite kohaselt ei pruugi koolis kasutatav silp ja loomulik kõnesilp kokku langeda ning sellest tulenevad segadused nii silbitamisel kui *i* ja *j* valikul.

Kirjutamisraskuste ennetamiseks ja ületamiseks on vaja teada õpilaste oskusi ja raskusi tekitavaid kohti. Selleks, et õigesti kirjutada peavad õpilastel olema häälik- ja foneemanalüüsioskus, oskus valida õige täht, peab teadma õigekirjareegleid, oskama neid kasutada harjutustes ja vajalik on ka tähelepanu ja enesekontrollioskus.

Käesolev töö annab ülevaate *i* ja *j* õigekirjaoskustest Saare maakonna kolmanda klassi õpilastel. Õigekirjaoskuste ja- raskuste teadvustamine võimaldab tähelepanu pöörata edaspidisele õpetamisele. Lugemis- ja kirjutamisoskuste seotuse tõttu, tuleks kindlasti edaspidi uurida ka kirjutamisraskustega õpilaste lugemisoskust.

Laste kirjutamisoskuste- ja raskuste välja selgitamiseks kasutatakse etteütlust, ärakirja, iseseisvat kirjutamist ning korrektuurharjutusi (vigade leidmist, parandamist). Kõige paremaks võtteks peetakse etteütlust, seda saab kasutada laste õigekirjaoskuste hindamiseks kui ka õpetamiseks, oluline on siinkohal tähelepanu pöörata teksti valikule ja vigade analüüsile (Plado, 2003).

Õigekirja õpetamisel on oluline tähelepanu pöörata iga üksiku oskuse omandamisele. Et teadlikult õigesti kirjutada peavad lastel olema omandatud häälikanalüüsioskus (häälikute järjekorra, hulga ja positsiooni määramine), foneemanalüüsioskus (muuta ja võrrelda erinevaid hääldusvariante), oskus neid teadmisi kasutada ning enesekontrollioskus (Plado, Sunts, 2004).

Kasutatatud kirjandus

- Butterworth, G., Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Chapman, M. L. (2013). Phonemic Awareness: Clarifying What We Know. University of British Columbi. *Literacy Teaching and Learning Volume 7, Numbers 1 & 2*. Külastatud 2.03.2013 aadressil: <http://lled.educ.ubc.ca/sites/lled.educ.ubc.ca/files/pdf/ltl2003.pdf>
- Ehala, M. (1997). *Eesti keele struktuur õpik gümnaasiumile*. Pärnu: Trükk AS.
- Ehala M. (2013). Emakeeleõpetus on murrangu alguses. *Haridus*. Külastatud 9.04.2013 aadressil: <http://teadus.err.ee/artikkel?cat=1&id=8318>
- Erelt M., Erelt T., Ross K. (2007). *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti keele sihtasutus.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hint, M. (1998). *Häälikutest sõnadeni. Eesti keele häälikusüsteem üldkeeleteaduslikul taustal*. Tallinn: Eesti Keele SA.
- Hint, M. (2004). *Eesti keel foneetika ja morfoloogia. Süvaõpik*. Tallinn: Avita.
- Irv, R (2010) *Lugemis- ja kirjutamisoskusest*. Külastatud 21.04.2013 aadressil: <http://www.irvest.ee/index.php?view=article&catid=39%3Aeripedagoogika-artiklid&id=24%3Alugemis-ja-Irv>
- Karlep, K. (1994). Enesekontroll lugemisel ja kirjutamisel. *Pedagoogika ja kooliuuendus* (lk 116–117). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2000). Writing disabilities of Estonian Children. *Trames*, 4 (lk 54- 78) Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Karlep, K., Kontor, A. (2006). *Õpetamine eesti keele tööraamatu järgi abiõppe 2.klassis*. Tartu: Tartumaa Trükikoda.
- Karlep, K. (2012). Lihtsustatud õppekava rakendamise põhimõtted ja põhjused. *Eripedagoogika*, 38. Eesti Eripedagoogide Liit. Tartu: OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kivipõld, H. (2002). Lugemis- ja kirjutamisoskuse eelduste kujundamisest. *Eripedagoogika, Logopeedia ja emakeel*, nr 3 (lk. 68 – 72).
- Konza, D. (2006). *Teaching Children with Reading Difficulties*. Thomson Learning Social Science Press.
- Kraut, E., Liivaste E., Tarvo A. (2000). *Eesti Õigekeel, gümnaasiumi õigekeelsusõpik*. Tallinn: Koolibri.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlemisele*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laane, L.; Naetema, R (2013). *Lugemis- ja kirjutamisraskused*. Tallinn: KNK Kliinik.
- Külastatud 14.04.2013 aadressil:
<http://www.logopeed.ee/index.php/lugemiseks/lugemis-ja-kirjutamisraskused.html>
- Liivaku, U. (1999). *Kirjakeel ja kirjasõna*. Tallinn: Eesti Keel Sihtasutus.
- Lepik, E. (1972). Düsgraafia põhjustest. *Nõukogude Kool*, nr 1, (lk. 54 – 60).
- Lerkkanen, M. K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lukanenok, K. (2008). *Lugemisraskuse riskile viitavad kõne- ja keelearengu iseärasused koolieelses eas*. Rmt. (Koost.) H.-M. Seero. Koolimineku lävel. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Malm, T. (2008). *Õpi, korda, harjuta. 7- 9. klassi eesti keele töövihik*. Tallinn: Koolibri.
- Milne, D. (2005). *Teaching the brain to read*. SK Publishing, a division of Smart Kids Ltd.
- Plado, K. (2003). Kirjutamisoskuse uurimine etteütuse abil. Toim. Karlep, K., Krull, E., *Haridus kõigile 2003* (lk 132 – 138). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Plado, K., Binsol, H, Salumets, S. (2003). Laste kirjavigade väljaselgitamine diagnoosetteütuse abil. *13th European Conference on Reading „Reading-Writing-Thinking“ Programm Abstracts Information July 6-9*. Tallinn.

Plado, K. (2004). Etteütlused. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel 4*. Eesti Eripedagoogide Liit. Tartu: OÜ Tartumaa Trükikoda.

Põhikooli riiklik õppekava. *Riigi teataja*. Külastatud 30.03.2013
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1200/9201/1009/VV1_lisa1.pdf#

Põhikooli lihtsustatud õppekava. *Riigi teataja*. Külastatud 21.04.2013
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1281/2201/0014/VV182_lisa1.pdf#

Strebeleva, J. (2010). *Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil. Eripedagoogi käsiraamat*. Tartu: Atlex

Tyre, C. (1998). *Dyslexia. A Staff Developmental Handbook*. Qed, UK.

Rüütel, K., Lill, R. (2011). *Eesti keele tööraamat 7. klassile, I osa*. Tartu: Studium.

Valmis, A., Valmis, L. (1999). *Eesti õigekeelsusgrammatika keskkoolile*. Tallinn: Virgela OÜ.

Valmis, A. (2012). *Eesti keele ortograafia. Eesti keele ortograafia harjutuste ja võtmega*. Tallinn: Tea.

Vesker, L., Toome, Ü. (1981). Kirjutamispuuete põhjustest. *Nõukogude Kool*, Nr 8, (lk. 32 – 35). Tallinn: Tea.

Viise, N. M., Richards, H. & Pandis, M. (2011). Orthographic Depth and Spelling Acquisition in Estonian and English: A Comparison of Two Alphabetic Languages. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (4), (lk. 425 – 453).

Williams, P. (1991). *The special education Handbook*. Open University Press.

Õunapuu, T. (2002). *Igapäevane emakeel. Tark mees taskus ehk kõige olulisemaid teadmisi eesti keelest*. Tallinn: Koolibri.

Tekstid**Etteütlus 1. I sõna alguses.**

Innal on ilusad juuksed. Kevadel riisume emaga ja isaga aias. Jaanuaris on ilmad külmad. Indrek ja Jaak itsitavad vahetunnis. Poiste meisterdatud parv sõitis kiiresti. Indrek on meie kooli kõige kiirem jooksja. Jaana jalutab järve ääres. Poisid mängivad jalgpalli. Ilus tüdruk istub pargis pingil. Ilvesel on ilus kasukas. Ilme imestab kui kuuleb Jaanalt uudist. Vaike ei viitsinud enam käia.

Etteütlus 2. J sõna alguses.

Istanduses töötab palju inimesi. Juhan ja Jaan istuvad jõe ääres ja unistavad. Tüdruku juuksed on patsis. Jaak on väsinud, kuid jätkab jooksu. Kivid vajutasid poiste parve jõe põhja. Veebruaris on jõel ja järvel jää. Hoiukarbis oli saja eurone, kuid Kaie ei kulutanud seda maiustuste peale. Isekal inimesel ei ole palju sõpru. Tugev äike murdis puude oksa. Juunis ja juulis on soojad ilmad. Kus tegijaid, seal nägijaid.

Etteütlus 3. I sõna keskel vok.

Sportlased harjutasid väljakul võistluseks. Meie sõber Maia leiab alati metsast palju marju. Karjane peab igal õhtul karja koju ajama. Kalju ja Leili käivad sooja ilmaga alati ujumas. Üle oja viiv laudtee kinnitati vaiade külge. Meie koolis toimusid võistlused köieveos. Ilves jalutab järve kaldal. Jahimees ajas laiade sarvedega põdra metsa serva. Magusad saiad maitsesid poistele väga. Juhan ja jaan jutustavad jõe ääres. Meie kooli õpilastele meeldib näidelda. Isal oli vaja appi puude saagijaid. Võtsime nuia ja lõime vaia kõvasti maasse. Need inimesed töötavad istanduses.

Etteütlus 4. J sõna keskel vok.

Poisil on hoiukarbis viie eurone. Meie koolis toimusid võistlused köieveos. Jahimees ajas põdra metsaserva. Marju on kiire ujuja. Inno itsitab vahetunnis. Üle oja viib kitsas sild. Jaanus korjab marjad korvi. Marju kiirustab koju. Jõulude ajal külastavad paljud inimesed kirikut. Sirje sai sünnipäevaks sooja salli ja kirjud kindad. Algas tugev raju ja majakavaht pani tule põlema. Sügisel sajab väljas palju vihma. Isa loeb ajalehti, ema sirvib ajakirju. Terje kirjutab hoolega harjutust.

Etteütlus 5 I ja j tegijanimes.

Minu väike õde on väga hea tantsija. Koolis tunnustati kõige tublimat õppijat. Sa oled osav inimeste maalija. Olümpiamängudel võistlevad ka kiirkäijad. Kati on väga osav piltide kokku panija. Jaanuse vanaisa on osav treija. Kivid vajutasid poiste parve jõe põhja. Metsas oli palju seente otsijaid. Ehitajatele tulid appi krohvijad. Marju on meie klassi tublim lugeja ja kirjutaja. Parimad laulude loojad said auhinnad. Maakonna suurim tootja elab meie vallas. Kokale meeldivad hea isuga sööjad. Hea müüja suudab palju kaupa müüa.

Nimi:

Kuupäev:.....

Kool, klass

1. Lünkharjutus ja korrektuurharjutus i sõna alguses.**Kirjuta lünka i, ii, j, jj või ij!**

_nnal on _lusad _uuksed. _ Kevadel r__sume emaga ja _saga a_as. _aanuaris on _lmad külmad. Indrek ja _aak _tsitavad vahetunnis. Po_ste me_sterdatud parv sõ_tis k__resti. _ndrek on meie kooli kõ_ge kiirem jooks_a._aana _alutab _ärve ääres. Po_sid mängivad _algpalli. _lus tüdruk _stub pargis pingil. _lvesel on _lus kasukas. _lme _mestab kui kuuleb _aanalt uudist. Va_ke ei viitsinud enam kä_a.

Paranda vead! Kirjuta vajadusel i, ii, j, jj või ij!

Innal on ilusad iuuksed. Kevadel riisume emaga ja isaga ajas. Jaanuaris on jlmad külmad. Indrek ja Iaak jtsitavad vahetunnis. Poiste meisterdatud parv sõitis kiiresti. Indrek on meie kooli kõige kiirem jooksja. Jaana 38alutab järve ääres. Poisid mängivad jalgpalli. Ilus tüdruk istub pargis pingil. Ilvesel on jlus kasukas. Ilme jmestab kui kuuleb Jaanalt uudist. Vaike ei viitsinud enam käja.

Nimi:.....

Kuupäev:

Kool, klass:

2. Lünkharjutus ka korrektuurharjutus J sõna alguses.**Kirjuta lünka i, ii, j, jj või ij!**

_standuses töötab palju _nimesi. _uhan ja _aan _stuvad _õe ääres ja unistavad. Tüdruku _uuksed on patsis. _aak on väsinud, kuid _ätkab _ooksu. Kivid va_utasid poiste parve _õe põhja. Veebruaris on _õel ja _ärvel _ää. Ho_ukarbis oli sa_a eurone, kuid Kaie ei kulutanud seda maiustuste peale. _sekal _nimesel ei ole palju sõpru. Tugev ä_ke murdis puude oksti. _uunis ja _uulis on soo_ad _lmad. _Kus tegijaid, seal nägijaid.

Paranda vead! Kirjuta vajadusel i, ii, j, jj või ij!

Istanduses töötab palju jnimesi. Iuhan ja Jaan istuvad jõe ääres ja unistavad. Tüdruku juuksed on patsis. Jaak on väsinud, kuid jätkab iooksu. Kivid vaiutasid poiste parve jõe põhja. Veebruaris on iõel ja järvel iää. Hojukarbis oli saia eurone, kuid Kaie ei kulutanud seda maiustuste peale. Isekal jnimesel ei ole palju sõpru. Tugev äjke murdis puude oksti. Juunis ja juulis on sooiad ilmad. _Kus tegijaid, seal nägijaid.

Nimi:

Kuupäev:

Kool, klass

3. Lünkharjutus ja korrektuurharjutus i sõna keskel vok.**Kirjuta lünka i, ii, j, jj või ij!**

Sportlased har_utasid väl_akul võ_stluseks. Me_e sõber Ma_a le_ab alati metsast pal_u marju. Kar_ane peab igal õhtul kar_a ko_u ajama. Kal_u ja Le_li kä_vad soo_a _lmaga alati u_umas. Üle o_a viiv laudtee kinnitati va_ade külge. Me_e koolis to_musid võ_stlused kö_eveos. _lves _alutab järve kaldal. _ahimees a_as la_ade sarvedega põdra metsa serva. Magusad sa_ad ma_tsesid po_stele väga. _uhan ja _aan _utustavad _õe ääres. Me_e kooli õpilastele meeldib nä_delda. _sal oli va_a appi puude saagijaid. Võtsime nu_a ja lõ_me va_a kõvasti maasse. Need _nimesed töötavad _standuses.

Paranda vead! Kirjuta vajadusel i, ii, j, jj või ij!

Sportlased hariutasid väljakul võistluseks. Meje sõber Maja leiab alati metsast palju marju. Karjane peab igal õhtul karja koiu aiama. Kalju ja Leili käivad sooja ilmaga alati uiumas. Üle oia viiv laudtee kinnitati vaiade külge. Meje koolis toimusid 40öieveys40d 40öieveys. Ilves jalutab iärve kaldal. Jahimees aias laiade sarvedega põdra metsa serva. Magusad sajad maitseid poistele väga. Juhan ja Iaan jutustavad jõe ääres. Meie kooli õpilastele meeldib näidelda. Isal oli vaia appi puude saagijaid. Võtsime nuia ja lõjme vaja kõvasti maasse. Need inimesed töötavad istanduses.

Nimi:

Kuupäev:

Kool, klass:

4. Lünkharjutus ja korrektuurharjutus j sõna keskel vok.**Kirjuta lünka i, ii, j, jj või ij**

Po_sil on ho_ukarbis viie eurone. Me_e koolis toimusid võ_stlused kö_eveos. _ahimees a_as põdra metsaserva. Mar:u on kiire u_uja. Inno _tsitab vahetunnis. Üle o_a viib kitsas sild. _aanus kor_ab mar_ad korvi. Mar_u kiirustab ko_u. _õulude a_al külastavad pal_ud inimesed kirikut. Sir_e sai sünnipäevaks soo_a salli ja kir_ud kindad. Algas tugev ra_u ja ma_akavaht pani tule põlema. Sügisel sa_ab väl_as pal_u vihma. Isa loeb a_alehti, ema sirvib a_akir_u. Ter_e kir_utab hoolega har_utust.

Paranda vead! Kirjuta vajadusel i, ii, j, jj või ij!

Poisil on hojukarbis viie eurone. Meje koolis toimusid võistlused köjeveos. Jahimees aias põdra metsaserva. Marju on kiire uiuja. Inno itsitab vahetunnis. Üle oia viib kitsas sild. Jaanus korjab marjad korvi. Marju kiirustab koiu. Jõulude ajal külastavad paljud inimesed kirikut. Sirje sai sünnipäevaks sooia salli ja kiriud kindad. Algas tugev raiu ja maiakavaht pani tule põlema. Sügisel saiab väljas palju vihma. Isa loeb aialehti, ema sirvib aiakirju. Terje kiriutab hoolega hariutust.

Tabel 2. KG õpilaste vead

Etteütlus	P	T	P	T	T	P	T	P	P	T	T	P	P	P	P	T	T	T	T	P	P	P
I sõna alguses																						
J sõna alguses																						
I sõna keskel	3										3			1			2		7	1		
J sõna keskel								1	1							1				1		1
I ja J tegijanimis	6			2		2		1	2	2	7				2	4					6	2
Lünktekst																						
I sõna alguses											2								1			
J sõna alguses		1																				
I sõna keskel									2		1	2			7		1	1	3	1		1
J sõna keskel									1		1		2	2			2					6
I ja J tegijanimis	5		4	3	4	3	5	3	3	4	8			8	6	7		2	9	8	7	11
Korrektuurharjutused																						
I sõna alguses											2								1	4		2
J sõna alguses																						
I sõna keskel					1			1	1		3	1			4	4	1		2	2		
J sõna keskel	3	4	1	2					4		3	1	4	4	2	4	7	1		4		7
I ja J tegijanimis	5		4	2	4	1	4	5	3	4	7			7	5	6		1	9	6	8	9

Tabel 3. VPK õpilaste vead

Etteütlus	P	P	P	T	T	P	P
I sõna alguses							
J sõna alguses				1			
I sõna keskel	2					3	1
J sõna keskel	4	1					
I ja J			7	2		1	4
Lünktekst							
I sõna alguses	3			6		1	
J sõna alguses							
I sõna keskel	11		5	4		6	1
J sõna keskel	16	2				2	
I ja J		3	6	1		1	5
Korrektuurharjutus							
I sõna alguses	5			3		1	1
J sõna alguses		1	2				
I sõna keskel	8		1	1	1	7	1
J sõna keskel	12	3	7			3	
I ja J		4	6	1			3

Tabel 4. KVK õpilaste vead

Etteütlus		P	T	T	P	P	T	P	P	T	T	P	T	T	P	P	P	T	T	T	P
I sõna alguses														2				1			
J sõna alguses																		1			
I sõna keskel		4	1		2	1			2	2	5		5	7	9	3	5	3	2		5
J sõna keskel							1	1				1				1	1				
I ja J tegijanimes		1					2	3	5		2	1	4	2	5	2		1	4		6
Lünktekst																					
I sõna alguses																					
J sõna alguses												1					2	1			
I sõna keskel	5				2				1	3		4	5	9	1	7	2	3	2	4	
J sõna keskel					1		4	5			1	1	3			2	1				
I ja J tegijanimes				2			1	1	2			1	3	3	3	5		7	3		7
Korrektuurharjutus																					
I sõna alguses	1													2				2	1		
J sõna alguses																	1	1			
I sõna keskel		6				2			2	1	4		3	5	8	3	4	4	2		5
J sõna keskel						2	1	4	5	2			1	1	2	4		5	1		4
I ja J tegijanimes	1			2			1						1	5	2	2		7	4	1	6

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Janne Tamm _____

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 14.09.1974_____)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose

I ja J õigekirjaoskused Saare Maakonna 3. Klassi õpilastel

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja Kaja Plado _____,

(juhendaja nimi)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2013 *(kuupäev)*